ELIANE SUKERTH PANTALENA

O ingresso da criança na creche e os vínculos iniciais

São Paulo

2.010

ELIANE SUKERTH PANTALENA

O ingresso da criança na creche e os vínculos iniciais

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação
Área de concentração: Psicologia e Educação
Orientadora: Prof.ª Dr.ª Tizuko Morchida Kishimoto

São Paulo
2.010

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

PANTALENA, Eliane Sukerth

O ingresso da criança na creche e os vínculos iniciais/ Eliane Sukerth Pantalena; Orientadora: Prof.ª Dr.ª Tizuko Morchida Kishimoto - São Paulo, 2010.
Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010

Palavras-chave: adaptação escolar, *inserimento*, creche, apego, brincar, figura de referência

Nome: Pantalena, Eliane Sukerth

Título: O ingresso da criança na creche e os vínculos iniciais

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação

Aprovado em: _____

Banca Examinadora

Profa. Dra. Tizuko Morchida Kishimoto

Instituição: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Assinatura:_____

Profa. Dra. Monica Appezzato Pinazza

Instituição: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Assinatura:_____

Profa. Dra. Marie Claire Sekkel

Instituição: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Assinatura:_____

Agradecimentos

Professora Tizuko, grata sou por acreditar e confiar em mim, pelas correções que tornaram meu empenho maior, pelos elogios que tenho como condecorações e pelo envolvimento e cumplicidade ao longo do curso.

À Comune di Parma Assessorato ai Servizi per l'Infanzia e per la Scuola, à Università degli Studi di Parma, aos Nidi d'Infanzia comunali e à ParmaInfanzia pela oferta do programa *Visita e seminari di studio negli asili nido di Parma* . Gratidão devo ao Prof. Dr. Marco Fibrosi, à Prof.ª Dr.ª Ada Cigala, a Betta Andreoli e a Elisabetta Nasuti, pela riqueza dos seminários e visitas. Não posso me esquecer das professoras das creches que com tanta simpatia e disponibilidade acolheram-me nas visitas. Agradeço especialmente à Prof.ª Dr.ª M. Cristina Chiari, cuja aula deu a direção do meu percurso de pesquisa.

À Profª Dr.ª Marie Claire Sekkel e Prof.ª Dr.ª Monica Pinazza. Muito obrigada pela relevância e delicadeza das observações, quando da qualificação da dissertação.

À Prof.ª Vera Mendes e Prof.ª Eliana Neves pela valorização das atividades realizadas em Parma e Braga.

Ao pessoal do CEI Anita Alves pela forma tão amistosa que me receberam e pelas informações que forneceram. Sei que não é simples expor-se a uma pessoa estranha em um momento que exige tanto emocionalmente das professoras.

Às colegas do Grupo Contexto que sempre se lembraram de mim nos congressos! Além de parceiras de quarto e café vocês foram exemplos de persistência e dedicação.

À Prof.ª Ms. Laís Cardoso de Almeida, querida amiga, sou grata pelo estímulo e pelas correções ortográficas!

Querido Fran, obrigada pelo apoio e colaboração nas noites e nos fins de semana que fiquei na mesa de estudo. Você faz parte de mais esta minha realização!

Nina, meu presente de Deus, obrigada por dividir seu tempo com este trabalho, por ir com a mamãe às bibliotecas e por curtir os poucos desenhos dos livros que eu li. Gostei muito dos desenhos que você fez nas páginas em branco do meu material de pesquisa – eles tornaram minha leitura mais aprazível. Você tinha toda razão quando me disse: "Mamãe, você está estudando para saber sobre as crianças? É só me perguntar!" Espero que crianças como você usufruam desta dissertação.

Ringraziamenti

Professoressa Tizuko, le sono grata per credere e confidare in me, per le correzioni che hanno reso il mio impegno maggiore, per gli elogi che conservo come trofei e per il coinvolgimento e la complicità durante il corso.

Al Comune di Parma, all'Assessorato ai Servizi per l'Infanzia e per la Scuola, all'Università degli Studi di Parma, ai Nidi d'Infanzia comunali e alla ParmaInfanzia, per avermi offerto il programma *Vista e seminari di Studio negli asili nido di Parma*.
La mia gratitudine va al Prof. Dr. Marco Fibrosi, alla Prof.ª Dr.ª Ada Cigala, a Betta Andreoli e a Elisabetta Nasuti, per la ricchezza di seminari e visite. Non posso dimenticarmi delle professoresse degli asili-nido che mi hanno accolto durante le visite con tanta simpatia e disponibilità. Ringrazio specialmente la Prof.ª Dr.ª M. Cristina Chiari, il cui insegnamento ha indirizzato il mio percorso di ricerca.

Alle Profª Dr.ª Marie Claire Sekkel e Prof.ª Dr.ª Monica Pinazza, grazie mille per la rilevanza e la delicatezza delle osservazioni al momento della valutazione delle dissertazioni.

All'Istituto Presbiteriano Mackenzie, nelle persone delle Prof.ª Vera Mendes e Prof.ª Eliana Neves per la valorizzazione delle attività realizzate a Parma e a Braga.

Al personale del Centro di Educazione Infantile Anita Alves per la forma tanto amichevole con la quale mi ha ricevuto e per le informazioni che mi ha fornito. So che non è semplice esporsi a una persona estranea nel momento che esige così tanto emotivamente dalle professoresse.

Alle colleghe del Gruppo Contesto che si sono sempre ricordate di me nei congressi! Oltre a compagne di stanza e di caffè siete state esempio di persistenza e dedizione.

Sono grata alla Prof.ª Ms. Laís Cardoso de Almeida, cara amica, per lo stimolo e per le correzioni ortografiche!

Caro Fran, grazie per l'appoggio e per la collaborazione nelle notti e nei finesettimana nei quali sono rimasta sulla scrivania. Fai parte anche di quest'altra mia realizzazione!

Nina, mio regalo di Dio, grazie per condividere il tuo tempo con questo lavoro, per andare con la mamma nelle biblioteche e per gradire i pochi disegni dei libri che ho letto. I disegni che hai fatto nelle pagine bianche del mio materiale di ricerca mi sono piaciuti molto, sono diventati le mie letture più apprezzate. Avevi ragione quando mi dicesti: "Mamma tu stai studiando per sapere cose sui bambini? Devi solo chiedermi!". Spero che bambini come te usufruiscano di questa dissertazione.

- Vem brincar comigo, propôs o príncipe, estou tão triste...

- Eu não posso brincar contigo, disse a raposa. Não me cativaram ainda.

- Ah! Desculpa, disse o principezinho.

Após uma reflexão, acrescentou:

- O que quer dizer cativar?

- É uma coisa muito esquecida, disse a raposa. Significa criar laços...

- Criar laços?

- Exatamente, disse a raposa. Tu não és para mim senão um garoto inteiramente igual a cem mil outros garotos. E eu não tenho necessidade de ti. E tu não tens necessidade de mim. Mas, se tu me cativas, nós teremos necessidade um do outro. Serás pra mim o único no mundo. E eu serei para ti a única no mundo...

A raposa então se calou e considerou muito tempo o príncipe:

- Por favor, cativa-me! Disse ela.

- Bem quisera, disse o príncipe, mas eu não tenho tempo. Tenho amigos a descobrir e mundos a conhecer.

- A gente só conhece bem as coisas que cativou, disse a raposa. Os homens não têm tempo de conhecer coisa alguma. Compram tudo prontinho nas lojas. Mas como não existem lojas de amigos, os homens não têm mais amigos. Se tu queres uma amiga, cativa-me!

- Que é preciso fazer? perguntou o principezinho.

- É preciso ser paciente, respondeu a raposa. Tu te sentarás primeiro um pouco longe de mim, assim, na relva. Eu te olharei com o canto do olho e tu não dirás nada. A linguagem é uma fonte de mal-entendidos. Mas, cada dia, te sentará mais perto...

Assim o principezinho cativou a raposa.

- Adeus, disse ele...

- Adeus, disse a raposa. Eis o meu segredo. É muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível para os olhos.

- O essencial é invisível para os olhos, repetiu o principezinho, a fim de se lembrar.

- Foi o tempo que perdeste com tua rosa que fez tua rosa tão importante.

- Foi o tempo que eu perdi com a minha rosa... repetiu o principezinho, a fim de se lembrar.

- Os homens esqueceram essa verdade, disse a raposa. Mas tu não a deves esquecer. Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas."

O Pequeno Príncipe

Antoine de Saint-Exupéry

Trechos do capítulo XXI

Resumo

Esta dissertação estuda as relações (de díades e de tríades) entre família, creche e criança durante o período de ingresso da criança e família em uma instituição educacional. O objetivo é observar, descrever e compreender o período de adaptação na unidade infantil mencionada e verificar se a voz dos bebês é considerada no processo de adaptação. O quadro teórico baseia-se em concepções da Teoria do Apego e Base Segura (BOWLBY, 1973, 1980, 1984, 1986, 1989, 1990), do Triângulo Primário (FIVAZ-DEPEURSINGE e CORBOZ-WARNEY, 2000) e da figura de referência (vários autores italianos). Faz-se referência a Winnicott (1975, 1982, 1993, 1997, 1999, 2005, 2006) sobre o brincar e a Bion (2004) sobre o conceito de contenção emotiva. A coleta de dados do campo foi realizada em um Centro de Educação Infantil (CEI) na cidade de São Paulo, em 2008. A metodologia empregada foi uma pesquisa qualitativa, de abordagem etnográfica, e os dados de campo foram coletados mediante entrevistas dirigidas e espontâneas, questionários, observações, fotos, filmagens e leitura do Projeto Pedagógico de 2008. A triangulação dos dados apoiou-se no procedimento de categorização proposto por Bogdan e Biklen (1994). A análise dos dados evidencia relações de caráter diádico, interações lúdicas pouco planejadas e ausência de escuta da voz da criança. As tensões e carências observadas são reflexo de uma formação inicial e continuada que não contempla o estudo da formação dos vínculos no âmbito de uma instituição educacional.

Palavras-chave: creche, adaptação escolar, brincar, apego, *inserimento,* figura de referência.

Abstract

This dissertation studies dyadic and triadic relationships between family, daycare, and child on the onset of a child and family in an educational institution. The objective is to watch, describe, and understand the adaptation period in such daycare to check whether the babies' voice is taken into consideration during the adaptation. The theoretical context is based on conceptions of the Theory of Attachment and Secure Base (BOWLBY, 1973, 1980, 1984, 1986, 1989, 1990), Primary Triangle (FIVAZ-DEPEURSINGE and CORBOZ-WARNEY, 2000) and reference figure (various Italian authors). Reference is made to Winnicott (1975, 1982, 1993, 1997, 1999, 2005, 2006) concerning playing, and to Bion (2004) concerning the emotional contention idea. Field data collection was carried out in a Center for Children's Education ("CEI") in the City of São Paulo, in 2008. The methodology applied was consisted of a qualitative ethnographic-approach research, and field data were collected by means of pre-scheduled and spontaneous interviews, questionnaires, reflections, pictures, videos, and reading of the 2008 Educational Project. Data triangulation relied on the classification procedure proposed by Bogdan and Biklen (1994). Data analysis shows dyadic and triadic relationships, poorly-planned playful interactions, and the absence of listening to the child's voice. The pressures and needs observed are result of a initial and continued education that neglects the study of the formation of bonds inside an educational institution.

Keywords: daycare, school adaptation, playing, attachment, integration, reference person.

Riassunto

Questa dissertazione studia le relazioni (di diadi e triadi) tra famiglia, asilo-nido e bambino durante il periodo di ingresso del bambino e della famiglia in un'istituzione educazionale. L'obiettivo è osservare, descrivere e comprendere il periodo di adattamento nell'unità infantile menzionata e comprovare che la voce del bebè venga considerata nel periodo di adattamento. Il quadro teorico si basa sulle concezioni della Teoria dell'Attaccamento e Base Sicura (BOWLBY, 1973, 1980, 1984, 1986, 1989, 1990), del Triangolo Primario (FIVAZ-DEPEURSINGE e CORBOZ-WARNEY, 2000) e della figura di riferimento (vari autori italiani). Si fa riferimento a Winnicott (1975, 1982, 1993, 1997, 1999, 2005, 2006) sul giocare e a Bion (2004) sul concetto di repressione emotiva. La raccolta dei dati sul campo è stata realizzata nel 2008, in un Centro di Educazione Infantile ("CEI") nella città di San Paolo. La metodologia impiegata è stata una ricerca qualitativa di approccio etnografico, e i dati del campo sono stati raccolti attraverso interviste dirette e spontanee, questionari, osservazioni, foto, filmati e la lettura del Progetto Pedagogico del 2008. La triangolazione dei dati si è appoggiata al processo di categorizzazione proposto da Bogdan e Biklen (1994). L'analisi dei dati evidenzia relazioni di carattere diadico, interazioni ludiche poco pianificate e l'assenza dell'ascolto della voce dei bambini. Le tensioni e le carenze osservate sono il riflesso di una formazione iniziale e continua che non contempla lo studio della formazione dei vincoli nell'ambito di un'istituzione educazionale.

Parole chiave: asili-nido, adattamento scolastico, giocare, attaccamento, inserimento, figura di riferimento.

Lista de figuras

Figura 1 – Configurações do LTP (in FIVAZ-DEPEURSINGE E CORBOZ-WARNERY, 2000, p. 44). 41
Figura 2 - Coordenação entre os parceiros (in FIVAZ-DEPEURSINGE E CORBOZ-WARNERY, 2000, p. 154) 44
Figura 3 - Fachada do CEI Anita Alves, pais aguardam abertura do portão às 14h..... 67
Figura 4 – Prédio isolado em terreno espaçoso 67
Figura 5 – Parque em ampla área verde..... 67
Figura 6 – Aproveitamento do espaço ao lado do portão de entrada para o tanque de areia (condições precárias) 68
Figura 7 – Arredores da creche: bairro de periferia..... 68
Figura 8 – Mães participam de uma oficina: presentes na creche, mas afastadas dos filhos 89
Figura 9 – Bebê é amamentado 91
Figura 10 – Mães e professoras oferecem o jantar: atenção individualizada 92
Figura 11 – Bebês experimentam o jantar com suas mães 92
Figura 12 – Bebês dormem no cadeirão esperando a higiene 93
Figura 13 - Precocemente bebês aprendem a segurar a mamadeira 93
Figura 14 - O choro solitário 95
Figura 15 - Momento da higiene: contato íntimo 96
Figura 16 - Interação professora bebê no brincar 96
Figura 17– Embalando o sono, interação professora-bebê no cuidar..... 96
Figura 18 - Crianças em relações múltiplas..... 96
Figura 19 – Sorriso, demonstração de bem-estar..... 96
Figura 20 - Bebê afasta-se da mãe para brincar..... 101
Figura 21 - Tríade mãe-criança-criança..... 101
Figura 22 - Mães e professora aproximam-se para brincar com os bebês..... 101
Figura 23 – Professora descobre que bebê está habituado a tomar mamadeira na posição de amamentação..... 96
Figura 24 – Restabelecendo a díade mãe-filho..... 96
Figura 25 - Hora da saída, o prazer do reencontro 96

Lista de tabelas

Tabela 1 - Esquema dos tipos de aliança familiar 47
Tabela 2 – Instrumentos de coleta de dados e participantes 63
Tabela 3 - Dados das professoras 66
Tabela 4 – Instrumentos de coleta e categorias 85
Tabela 5 - Resultado de pesquisa sobre produção acadêmica 118
Tabela 6 - Registros de produção acadêmica 118

Sumário

	Página
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – ADAPTAÇÃO E *INSERIMENTO*	15
1.1 O conceito de adaptação	15
1.2 O conceito de *inserimento*	18
CAPÍTULO 2 – BASES TEÓRICAS DO *INSERIMENTO*	23
2.1 Professora como figura de apego subsidiária e base segura	23
2.2 O brincar e o estabelecimento de apego	35
2.3 Professora promotora e participante de uma relação triádica	40
2.4 Professora como figura de referência	48
2.5 Professora participante de uma equipe	55
CAPÍTULO 3 – PESQUISA DE CAMPO	57
3.1 Procedimento metodológico	57
3.2 O campo da pesquisa	64
3.3 Dados coletados	69
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DADOS	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111
ANEXOS	117

INTRODUÇÃO

O período de ingresso da criança em uma instituição educacional[1] é muito importante, visto que as experiências iniciais são bastante significativas. Os pais experimentam sentimentos contraditórios, ansiedade e insegurança na interação com a creche ou escola infantil. Rapoport, (2001, p. 86) afirma que "alguns estudos têm mostrado que tanto as mães como as professoras descrevem as primeiras semanas em cuidados alternativos como altamente estressantes especialmente para bebês e crianças pequenas."

A forma como a instituição educacional promove o ingresso constrói (ou mantém) os significados sobre os quais se basearão suas relações com a família e a criança. Segundo Amorim (2000),

> (...) compreendemos que o ingresso na creche implica que os pais confrontem-se com toda uma malha de significações próprias da cultura em que estão inseridos e aquelas construídas ao longo de sua própria história de vida. Ao mesmo tempo, a inserção na creche implica que bebês e familiares passem a encontrar-se imersos em um novo meio físico, social, ideológico e simbólico. Esse novo contexto irá propiciar novos contatos e experiências, além de capturar, confrontar e criar continuamente novos significados, promovendo novos recursos pessoais. (p.5)

A produção acadêmica nacional sobre o tema é escassa. Levantamento nas bases de dados *on line* da Faculdade e Educação da USP/Capital, Saber (www.teses.usp.br), Instituto de Psicologia da USP/Capital, Faculdade de Educação da Unicamp, USP/Ribeirão Preto (FFCLRB - que engloba os cursos de Pedagogia e Psicologia), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Scielo, CRUESP (http://bibliotecas-cruesp.usp.br/unibibliweb, que engloba dados sobre a USP, Unesp e Unicamp) aponta 33 produções (ver Anexo1). Esse número não representa o total de produções sobre o tema, pois as palavras-chave de vários estudos são bastante abrangentes. Por exemplo, nas palavras-chave creche e desenvolvimento infantil não constam palavras relacionadas ao tema "adaptação". Isso denota que o tema não está bem definido e não constitui uma categoria de estudo para constar como palavra-chave. Essas produções não abordam somente o ingresso, mas, às vezes, este se configura apenas como um capítulo do livro e até pequenos comentários ao longo do texto. A palavra adaptação é amplamente usada em biologia, medicina, psicologia e engenharia e o melhor termo para definir o período de ingresso da criança na escola seria adaptação escolar. Para

[1] Instituição educacional inclui creches, Centros de Educação Infantil e escolas de Educação Infantil.

Rapoport (2005, p. 83), "há consenso entre os pesquisadores sobre a complexidade do período de adaptação à creche".

Assim, o objeto desta dissertação são as relações (de díades e de tríades) entre família, creche e criança durante o período de ingresso da criança na instituição educacional. A pesquisa etnográfica foi realizada no Centro de Educação Infantil Anita Alves, na cidade de São Paulo, com crianças de três a doze meses , tendo como objetivos:

- observar, descrever e compreender o período de adaptação na unidade infantil;
- verificar se a voz dos bebês é considerada no processo de adaptação.

CAPÍTULO 1 - ADAPTAÇÃO E *INSERIMENTO*[2]

Adaptação e *inserimento* são dois termos usados para designar o ingresso da criança na creche ou Escola de Educação Infantil. O termo *adaptação*, utilizado no Brasil, em São Paulo, abarca conceitos, objetivos e estratégias típicas. O termo *inserimento*, utilizado na Itália, em Emilia Romagna, designa uma prática com conceitos, objetivos e estratégias próprios.

1.1 O conceito de adaptação

Na cidade de São Paulo, quando a criança ingressa em uma instituição educativa, seja creche, berçário ou escola infantil, é usual falar-se em adaptação e período de adaptação.

Há dois momentos na adaptação da criança à instituição: 1 quando os pais pleiteiam a vaga, efetuam a matrícula, conhecem o espaço físico, preenchem questionários (sobre a saúde, o que fazer em caso de emergência, hábitos e gostos da criança e/ou da família), participam de um encontro para conhecer a professora e recebem informações sobre o funcionamento da instituição e orientações diversas e 2 quando a criança vem para a instituição – momento chamado de período de adaptação.

O período de adaptação, em creches, berçários ou escolas, designa os primeiros dias em que a criança frequenta a instituição. Na prática comum, as crianças permanecem durante os primeiros dias um número menor de horas, as professoras planejam atividades próprias para este período e os pais esperam os filhos numa antessala ou próximos à porta de entrada da instituição. Há alternativas de prática durante esse período, mas não representam a prática típica e corriqueira.

Geralmente o período de tempo é determinado em número de dias, entre uma e três semanas, e de horas, para que a criança acostume-se aos poucos a ficar mais tempo fora de casa e longe do convívio familiar. Esse período pode aumentar gradativamente, uma hora a mais a cada dia ou em uma semana a permanência será de duas horas e na semana seguinte, integral.

---

[2] Optou-se por manter o termo *inserimento* em italiano e não traduzi-lo por inserção, pois este poderia ser contaminado com seus sinônimos (colocar, introduzir, preencher) e *inserimento* remete o leitor diretamente à abordagem italiana.

As atividades do período de adaptação incluem o conhecimento do espaço da instituição (o banheiro, o refeitório, o parque etc.); conhecimento de atividades rotineiras, como ouvir histórias, cantar, brincar no parque, desenhar; conhecimento de procedimentos, como pendurar a mochila no cabide, realizar as refeições nos horários e maneiras estabelecidas; conhecimento das regras e do pessoal (professoras e outros funcionários). Para os bebês, a rotina propicia o conhecimento do espaço da sala, área de higiene e refeitório, horários de refeição e sono e do pessoal, especialmente das professoras.

A questão que mais gera ansiedade nos pais e professoras é se a criança vai separar-se da mãe sem chorar. O choro parece ser o indicativo principal de que a criança está ou não está bem, se está se adaptando. As estratégias que envolvem o separar-se e cessar o choro incluem a saída da mãe sem que a criança perceba, passear com a criança pela instituição, chamando a sua atenção para diferentes coisas, oferecer-lhe brinquedos e pegá-la no colo.

Comenta Almeida (2005):

> O choro da criança, que está pela primeira vez num espaço que não lhe é familiar, sem a presença da mãe, avó, babá, ou alguém que ela conhece bem e em que confia, é normal, de acordo com a diretora pedagógica do Colégio Universitário Júnior, localizado em Taboão da Serra (município da Grande São Paulo), Silvia Leal (p. 8).
> Depois da preparação inicial com a reunião de pais, chega o grande dia: o primeiro dia de aula. Toda a escola está preparada para receber seus alunos. A equipe já foi devidamente orientada para atender aos imprevistos e aos choros da hora da "separação" (p. 10).

O termo adaptação é bastante apropriado, pois o principal objetivo é que a criança adapte-se à instituição, ou seja, ajuste-se às condições do meio ambiente, conforme Ferreira (1986), que atribui os seguintes significados ao termo adaptado: acomodado, amoldado, ajustado ao meio social em que vive. Assim, criança e família bem adaptadas são aquelas que se enquadram perfeitamente nas regras e rotinas da instituição. Quanto mais rápido o processo, melhor a adaptação.

Bassedas, Huguet e Solé (1999) sugerem pautas de observação, nas quais consta o item adaptação e seus subitens, após explanação da importância de a observação não se restringir às pautas e o sentido da avaliação. Há pouca variação entre os subitens das pautas de observação da Escola Maternal (grupos de 0-12 meses, 1-2 anos, 2-3anos) e da Educação Infantil (grupos de 3, 4-5, 5-6 anos). No item do grupo de 1-2 anos consta:

> Área II: Descoberta do ambiente natural e social
>
> Adaptação na escola
>
> Entra contente na escola. Separa-se da pessoa que a acompanha sem dificuldade/custa-lhe separar-se. Às vezes chora/aceita o consolo da professora. Fica tranquila. Custa-lhe ficar depois de um período sem ir à escola. Mostra-se contente na maior parte do tempo.
>
> Orientação no espaço e no tempo
>
> Conhece os espaços habituais da escola e as pessoas adultas próximas. Tem curiosidade para explorar os espaços da escola/não lhe interessa/ sente-se insegura com as trocas de espaço. Identifica diferentes cantinhos da sala e alguns objetos habituais/localiza-os e nomeia. Orienta-se nos espaços habituais da escola (sala, pátio, corredores, cozinha etc.). Antecipa situações e atividades cotidianas a partir de determinados indícios ou sinais (quando trazem o carrinho, quando preparamos o almoço etc.).
>
> Hábitos sociais e de convivência
>
> Está aprendendo a compartilhar os objetos, os espaços e a atenção da professora. Colabora com a professora ao recolher os brinquedos. Participa das atividades coletivas/por um momento/não lhe interessam. Sabe onde são guardados os objetos e materiais da sala. Solicita ajuda e aceita quando necessita/ constantemente, mesmo que não necessite. Pode esperar um pouco, quando lhe dissemos/não consegue esperar. (BASSEDAS, HUGUET e SOLE, 1999, p. 197)

Essa pauta retrata bem o olhar da instituição sobre o ingresso, os objetivos e exigências do meio.

Novaes (1976, p. 17) afirma que a adaptação "relaciona-se às modificações necessárias do indivíduo para responder às circunstâncias, sugerindo vinculação do indivíduo com o meio e, como tal, implica processo dinâmico referente a tais condições".

A adaptação, segundo a autora, consiste em um processo que leva o indivíduo a dominar as exigências do ambiente, incluindo expectativas que podem ser reforçadas por ameaça, reprovação ou isolamento, que atuam como coação sobre os indivíduos paralelamente às necessidades internas do processo de socialização.

Nas creches e escolas, as exigências do meio podem estar bem claras e definidas, assim como as estratégias para alcançá-las. Às vezes, o processo da adaptação, suas exigências e estratégias estão como uma lente de contato em nossos olhos, tão presentes, tão impregnadas, que nem conseguimos percebê-las. Vemos através delas, mas não as enxergamos.

Novaes (1976) considera que o processo adaptativo é caracterizado pela reciprocidade. O meio adapta e é adaptado. Contudo, é a instituição educacional que promove a adaptação, o ajustamento a um padrão desejado, como exemplificam Vitória e Rosseti-Ferreira (1993):

> O choro da criança nos primeiros dias é, sem dúvida, a reação que provoca maior ansiedade nos pais e educadores. Quando não existe um trabalho orientado para auxiliar no processo de adaptação, os educadores acham, muitas vezes, que essa reação é inevitável, sendo mais aconselhável não lhe dar muita atenção, pois senão o choro se prolonga e a criança pode virar manhosa, querendo sua atenção a toda hora, o que não é possível na creche. Desta forma, permanecem passivos frente ao choro, acreditando que, com o tempo, a criança se acostuma e pára de chorar até por esgotamento físico e emocional. (p. 60)

Apesar de o período de adaptação ocorrer anualmente e ser marcante para todos os envolvidos, pouco se discute sobre ele ao longo do ano e geralmente se repete o que se planejou no ano anterior.

Entretanto, acontecem práticas diferenciadas, como nas creches universitárias da USP. A creche Carochinha (USP, campus Ribeirão Preto) desenvolve uma prática, objeto de várias pesquisas. No *site*[3] da creche estão explícitos doze direitos da criança, entre os quais o direito "a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche". Após a matrícula, a creche define o início da adaptação e organiza o "ritual de acolhimento", no qual os pais ou uma pessoa familiar permanecem junto à criança. O processo de adaptação envolve as características da creche e a identidade e singularidade familiar:

> Aqui na Creche, por ocasião da inserção das crianças e famílias, é bastante valorizado o trabalho com a construção da identidade, buscando conhecer a história de cada família, respeitar as diferenças de sexo, raça, religião, bem como a identidade de cada grupo de crianças e funcionários. (http://www.usp.br/coseas/Crechecarochinha.htm)

1.2 O conceito de *inserimento*

A abordagem italiana adotada nesta pesquisa é uma referência mundial[4] no atendimento à primeira infância, um exemplo de como pais e educadores podem construir melhores opções de atendimento. Pesquisadores e educadores dos Estados Unidos, Reino Unido, Nova Zelândia, Austrália, Dinamarca, Suécia e outros fazem-se presentes nos cursos e visitas ao Centro Loris Malaguzzi e outras instituições educacionais de Emilia Romagna.

---

[3] http://www.usp.br/coseas/Crechecarochinha.htm

[4] A revista *Newsweek*, em 1991, a aclamou como a melhor pré-escola do mundo, despertando o interesse de educadores, pesquisadores, políticos e interessados no assunto.

Inserimento, segundo Bove (2002)

> (...) é o termo que, para nós [italianos], denomina a estratégia de dar início a uma série de relacionamentos e comunicações entre adultos e crianças quando a criança está ingressando em uma creche ou em pré-escola pela primeira vez. O conceito italiano de *inserimento* designa o processo inicial de acolhida da criança à nova comunidade. (p. 135)

Para Mantovani e Terzi (1998) *inserimento* é

> (...) a tentativa de criar uma continuidade emotiva entre família e creche, através da elaboração de um projeto daquele delicado momento de transição que é a adaptação da criança no novo ambiente ou, como costumamos dizer, o *inserimento* na creche. (p.173)

A abordagem de Emilia Romagna procura harmonizar teoria e prática, como comenta Gardner (1999):

> O sistema Reggio Emilia pode ser descrito sucintamente da seguinte maneira: ele é uma coleção de escolas para crianças pequenas, nas quais o potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança é cuidadosamente cultivado e orientado. (p.x)

Assim, o cuidado com o ingresso da criança e família não poderia ser um tema de menor importância. Nas escolas de infância e creches de Emilia Romagna o ingresso da família dá-se muito antes do ingresso da própria criança, até mesmo por uma condição histórica. A história da escola "XXV Aprile", de Reggio Emilia, é um bom exemplo, pois foi construída pelas mãos dos moradores da região.

> As pessoas recolheram as primeiras verbas vendendo um tanque de guerra que os alemães haviam abandonado num campo; o material de construção foi retirado, principalmente, de edifícios destruídos pelas bombas (RABITTI, 1999, p. 59).

O significado dessa empreitada é partilhado pelas demais escolas, nas quais a população participa da gestão da creche (para crianças de 0-3 anos) ou escola de infância (para crianças de 3-6 anos), mediante a *gestione sociale*, modelo organizacional que divide as responsabilidades administrativas entre professoras, pais das crianças e representantes da comunidade.

Além da questão administrativa, a família também pode usufruir de vários programas que as creche/escolas de infância oferecem, conforme afirma Rabitti (1999):

> Um elemento que me parece ter um papel importante, nesse partilhar finalidades entre a escola e famílias, é a atenção que a escola dedica à participação dos pais. "Digamos que os pais entram na escola ainda antes que os filhos", disse-me Carla, referindo-se às diversas oportunidades oferecidas às famílias de visitar as escolas antes do início das matrículas. E os pais, mais

> tarde, têm muitas oportunidades de discutir e negociar finalidades e currículo escolar. (p.156)

O *inserimento* é pensado e realizado de maneira ampla e cuidadosa.

> Considerado um acontecimento delicado na vida da família e da criança (Mantovani e Terzi, 1987), a prática do *inserimento* baseia-se principalmente em uma ampla variedade de estratégias que tem por objetivo encorajar o envolvimento dos pais e tem início antes mesmo do ingresso da criança na creche ou pré-escola (GANDINI, 2002, p. 135).

As estratégias abrangem encontros com os pais da criança (na creche e na casa), o planejamento de um ambiente propício na creche e a participação da família.

Inicia-se o relacionamento família-creche com reuniões que visam esclarecer o que é e como se dá o *inserimento*. Os pais visitam a creche, para conhecer o espaço, a rotina e as pessoas. A professora visita a casa da criança, para perceber seu relacionamento com os pais. A conversa com a professora traz aos pais segurança, aproxima suas atitudes e possibilita que gradativamente passem a dividir a tarefa de educar a criança.

Nas reuniões os pais dividem suas ansiedades, temores, sucessos e alegrias, encorajando-se uns aos outros no *inserimento* e na tarefa de educar. Percebem que não somente eles têm determinado sentimento e isso tranquiliza os pais.

A partir desses primeiros contatos, a família (criança e um dos pais ou substituto) é convidada a passar um período na creche, determinado pelo próprio andamento do *inserimento*. Flexibilidade e respostas personalizadas permeiam todo o processo do *inserimento*. A creche e a escola de infância realizam atendimento em período integral ou parcial, de acordo com a conveniência da família, mas o horário de atendimento é ainda mais flexível durante o *inserimento*.

A presença dos pais, ou de alguém que os substitua, é fundamental no processo e pode variar entre alguns dias e semanas. A experiência de cuidar na creche/escola de infância gera na criança um sentimento de segurança que se mantém, mesmo quando os pais estão ausentes, e dá às professoras a possibilidade de aprender com os pais sobre as crianças.

Mantovani e Terzi (1998) lembram que as professoras, quando ainda não era comum a presença dos pais,

> (...) sentiam-se "expostas" na sua maneira de trabalhar e ainda inseguras no proceder, titubeantes ao assumir a iniciativa de dar ordens precisas também aos adultos, temerosas de serem cada vez mais invasivas ou muito pouco

> direcionadas no momento da separação, ou nos momentos de permanência dos pais. (p.181)

A partir do momento em que foram delineadas as incumbências da professora e dos pais como "observadores participantes", as interações passaram a ser mais significativas e harmoniosas.

> (...) aos pais pede-se com precisão que colaborem com uma presença discreta e disponível; que não intervenham senão por solicitação explícita da criança através de palavras, olhares ou gestos; que não tomem iniciativas para com outras crianças. Explica-se a eles que será a professora a assumir a responsabilidade de acolher o recém-chegado, de propor-se como aquela que naquele lugar tomará conta dele e o introduzirá aos colegas; por isso será ela a articular os tempos e as formas do *inserimento* (BONDIOLI e MANTOVANI, 1998, p. 181).
>
> Os pais, enquanto estiverem na sala, terão prazer em observar diretamente a vida na creche, em conhecer os costumes e as brincadeiras das crianças, em reconhecer, nos outros, comportamentos semelhantes aos de seu filho, em comentar com a professora a euforia ou timidez da criança, a sua curiosidade, os seus primeiros contatos com os outros e sobretudo aprenderão a conhecer o estilo pessoal de intervenção daquela professora (BONDIOLI e MANTOVANI, 1998, p. 183).

Durante o *inserimento*, a professora procura perceber como agem o pai e a mãe, para atuar em consonância. Dessa maneira, as relações estabelecidas proporcionam à criança a possibilidade de construir a professora como uma referência.

O ambiente da creche/escola de infância deve mostrar-se acolhedor e estimulante. Conforme Gandini (2002),

> o processo de *inserimento* requer um ambiente cuidadosamente planejado e preparado, que transmita mensagens imediatas de acolhimento e respeito a crianças e famílias. (...) O principal indicador de acolhimento que os pais podem receber é o fato de serem convidados a passar o maior tempo possível na creche. (p.136)

O ambiente convidativo leva a criança a brincar com outras crianças e envolver-se em descobertas e interações sociais.

O *inserimento* pode dar-se individualmente ou em pequenos grupos de pais e crianças. Em ambos os casos, cada dupla criança-adulto ou pequeno grupo ingressa em momentos diferentes, a fim de que a professora possa dar mais atenção aos ingressantes e para que o grupo que já ingressou tenha um tempo para acolher e acomodar os recém-chegados.

O eixo da separação da mãe expandiu-se para outra perspectiva que considera os demais participantes (professora, outras crianças, pai etc.), o próprio ambiente e todas as interações possíveis. "Desta maneira, a experiência de transição deixa de ser uma

questão meramente relativa à adaptação da criança e passa a se interessar também por uma transição mais interpessoal e mais extensa" (GANDINI, 1999, p. 140).

Para Gandini, o *inserimento* é um tempo que não deve ser abreviado, mas ser aproveitado para escutar, observar, conhecer-se mutuamente e construir parcerias, visando a uma parceria cujo foco está na criança e não em padrões pré-estabelecidos.

Ao procurar entender como outra cultura responde ao período de ingresso, busca-se instigar novas respostas a outros contextos, como comenta Bove (2002):

> Precisamos ter em mente que nenhuma estratégia educacional pode ser transplantada de um cenário cultural para outro. Entretanto, continuar examinando as práticas culturais e estimular o entendimento intercultural recíproco pode encorajar o maior desenvolvimento da educação infantil de alta qualidade em todos os contextos culturais. (...) O *inserimento* é um processo nunca acabado de crescimento, transformação e mútuo conhecimento. (p. 147)

Há outros serviços disponíveis para pais e crianças, como *Centri per Bambini e Genitori* (exigem a presença dos pais ou são voltados para eles), *Spazi* ou *Centri per Bambini* (prescindem da presença dos pais), onde se disponibiliza atendimento a grupos de pais e filhos, parques para bebês, socialização e aconselhamento para famílias, ludotecas e bibliotecas, apoio pós e pré-natal, treinamento de babás e pessoas que queiram cuidar de crianças em domicílio, encontros para socialização de serviço de mães imigrantes. (MUSATTI, 2003)

CAPÍTULO 2 - BASES TEÓRICAS DO *INSERIMENTO*

2.1 Professora como figura de apego subsidiária e base segura

A Teoria do Apego, apresentada por John Bowlby, discorre acerca das reações que as crianças têm diante de perdas, temporárias ou permanentes, da figura materna.

O Volume I – *Apego e Perda: Apego* – publicado em 1969, apresenta as bases da Teoria do Apego. O Volume II – *Separação: Angústia e Raiva* – 1973 apresenta várias pesquisas e observações realizadas e desenvolve análises sobre a separação. O Volume III - *Perda: Tristeza e depressão* – 1980 - trabalha as questões relacionadas à morte e separação permanente. Base segura (BOWLBY, 1989) é um resultado da aplicação da Teoria do Apego.

Quanto à Teoria do Apego Lamb (2007) comenta:

> Indubitavelmente, a pessoa mais importante no desenvolvimento inicial da teoria do apego é John Bowlby. A teoria de Bowlby oferece uma explicação clara sobre porque essas relações de apego têm a importância crucial do desenvolvimento emocional e social subsequente de crianças.
> Em uma série altamente influente os livros e escritos (1969-1998), baseado em sua própria pesquisa e experiência clínica, Bowlby estabelece os princípios principais da teoria do apego que inspiraram desde então o corpo mais produtivo de pesquisa. (p.2)

Crucial na vida do ser humano, independente da idade, a separação traz consigo o desenlace de alguém e a permanência sem este alguém. Comumente, adultos procuram ajuda terapêutica para aceitar uma perda. Para o bebê, separar-se dos pais, mesmo que temporariamente, pode ter a mesma dimensão. "Crianças de tenra idade ficam transtornadas, mesmo diante de breves separações. Crianças um pouco maiores ficam transtornadas, quando enfrentam separações mais longas. Adultos ficam transtornados, quando a separação é prolongada ou permanente, como no caso da morte" (BOWLBY, 1998A, p. 33).

A Teoria do Apego apresenta como características: ser prospectiva, ter enfoque na patogenia e no comum e usar a observação direta. Os dados primários usados por Bowlby são as observações de crianças muito pequenas, perspectiva oposta à da psicanálise, que parte de um sintoma ou informações que remetem à infância, numa visão retrospectiva. O enfoque no comum e as observações diretas são vantajosos, pois as práticas educativas dirigem-se principalmente ao comum, sem fins terapêuticos.

Conhecer o comportamento de uma criança e entendê-lo dá meios ao educador para avaliar e construir novas práticas.

Até a década de 1940, as produções não analisam como bebês e crianças se comportam, ao serem separados das mães (BOWLBY, 1984). A partir dos anos 40, há relatos e pesquisas sobre órfãos e crianças doentes que viviam separações traumáticas e/ou definitivas e de longa duração, em orfanatos e hospitais (ambientes estanhos à criança), com o afastamento do lar. Para Bowlby (1984),

> isso significa que a criança fora afastada dos cuidados da figura materna e de todas as demais figuras substitutas e também de seu ambiente familiar; em vez disso estava sendo cuidada num lugar estranho, por uma sucessão de pessoas desconhecidas (p. 28).

O tema amplia-se quando as mulheres passam a dedicar-se mais ao campo profissional e o cuidado do bebê passa a ser feito por uma terceira pessoa, em casa ou nas creches. Nas últimas décadas, as observações passaram ao campo educativo, no qual as separações são temporárias, diárias, num ambiente mais favorável (ou ao menos não tão impessoal e frio).

Os comportamentos observados por Bowlby na separação mãe-filho também se verificam no âmbito educativo. Contudo, é necessário em alguns aspectos redimensioná-los e compreendê-los em seu contexto. Bowlby visava ao desenvolvimento de uma teoria com aplicação clínica e terapêutica, em um tempo e estrutura social diferentes, o que exige contextualizar as considerações pertinentes ao campo educacional atual.

Bowlby (1998a) observa o comportamento da separação mãe-filho:

> No momento da separação, o choro e os gritos eram a regra. Uma das crianças tentou seguir os pais, indagando insistentemente para onde iam – e teve de ser empurrada pela mãe para o interior da sala. Outra, atirando-se no chão, recusou-se a receber atenções. Ao todo, oito crianças choravam copiosamente logo após a saída dos pais. (...) Estando orientados para os genitores ausentes, os bebês não se mostravam com disposição para colaborar com as enfermeiras nem para receber conforto da parte delas. De início, recusavam-se a tirar ou vestir as roupas, recusavam alimentos, recusavam-se a ir ao banheiro. (p. 8)

No texto, creche é um internato onde as crianças são atendidas por enfermeiras, ou seja, local bem diferente do que entendemos hoje por creche. Contudo, choro, grito, tentativa de seguir os pais, recusa de consolo e participação de atividades da rotina ainda ocorrem no período de adaptação em creches e escolas de Educação Infantil da cidade de São Paulo.

Bowlby discorre sobre a figura materna, figura de apego, apego, comportamento de apego, presença, ausência, separação, perda, base segura, companheiro de brinquedo e figuras de apego subsidiárias.

> Por "figura materna" entende-se aquela pessoa para a qual a criança orienta, de acordo com preferências, seu comportamento de apego; por "mãe substituta" entende-se qualquer outra pessoa para a qual a criança está disposta, provisoriamente, a dirigir seu comportamento de apego (BOWLBY, 1998a, p. 23).

O conceito de figura materna não está relacionado com a genitora, apesar de, muitas vezes, o ser, mas com a pessoa, independente de sexo ou laço sanguíneo, que cuida do bebê, tornando possível que ele estabeleça um vínculo com ela. Esse vínculo denomina-se apego e suas demonstrações, comportamento de apego, como chorar, sorrir, estender os braços pedindo colo, virar-se recusando o colo.

> Apego e comportamento de apego são conceitos relacionados, porém diferenciados. Apego significa disposição forte em buscar e manter proximidade com alguém específico; o apego é contínuo e modifica-se apenas com o passar do tempo (um longo tempo) e é independente da situação. Comportamento de apego são as atitudes que uma criança tem para aproximar-se ou manter a proximidade com alguém, por exemplo, chorar, agarrar, protestar; tais comportamentos são situacionais, fazendo-se presentes ou não, dependendo da situação (BOWLBY, 1984, p. 396).

Segundo Bowlby, após o nascimento, nas primeiras semanas, o bebê não apresenta comportamento de apego. Conforme passa a identificar as pessoas e a familiarizar-se com elas, o comportamento de apego se desenvolve em relação à mãe e/ou a outra figura familiar, mediante a preferência demonstrada pelo bebê em estar com uma ou outra pessoa.

Quando um bebê de poucas semanas chega à creche, é provável que não relute em ficar tanto quanto um bebê que já tem uma figura de apego e comportamento de apego.

O comportamento de apego tem por finalidade aproximar a figura de apego, torná-la acessível, presente.

> A palavra "presença" significa "acessibilidade rápida"; por seu turno, "ausência" indica "inacessibilidade". As palavras "separação" e "perda", tendo em conta o uso que delas fazemos neste livro, implicam que a figura de apego é inacessível, temporariamente (separação) ou permanentemente (perda) (BOWLBY, 1998a, p. 195).

Com o desenvolvimento da percepção sobre os acontecimentos que o envolvem, o bebê torna-se mais consciente de uma possível separação. Se já vivenciou uma separação e percebe os indícios dessa situação, é comum o comportamento de apego. Se for a primeira separação, protestará, possivelmente após o afastamento da mãe.

> Depois dos doze meses de idade e, muitas vezes antes, as crianças protestam comumente, quando veem a mãe se afastar. O protesto pode variar desde o choramingo até o choro mais furioso. (...) Entretanto, o comportamento exato manifestado depende de inúmeros fatores [idade da criança, maneira como a mãe afasta-se]. (...) Ainda um outro fator diz respeito à familiaridade do ambiente em que a criança se encontra. Se deixada num ambiente familiar, a criança pode permanecer relativamente satisfeita; num ambiente estranho é quase certo que ela chore ou tente seguir a mãe (BOWLBY, 1984, p. 273).

O bebê não tem habilidade de diferenciar uma separação temporária breve, uma separação temporária longa e uma perda[5]. Por meio da vivência é que ele perceberá que a mãe retornará. A estipulação de uma rotina contribui para a percepção do bebê, que, após vários dias, relacionará um momento da rotina (o jantar, por exemplo) com a chegada da mãe.

Quando a figura de apego é acessível, o bebê mostra-se tranquilo e confiante para explorar o ambiente que o cerca.

> Percebemos, por exemplo, que a criança pequena e o bebê ficam satisfeitos, usualmente, quando estão ao lado de uma figura materna receptiva; e percebemos que, habilitada a mover-se, tem a tendência de explorar, confiante e corajosamente, o mundo que a rodeia. Faltando, porém, essa figura materna, a criança, mais cedo ou mais tarde, tende a mostrar-se aflita; reage então, agudamente alarmada, diante de todos os tipos de situações ligeiramente estranhas e inesperadas (BOWLBY, 1998a, p. 33).

> Com a mãe presente, a maioria das crianças mostra-se claramente mais confiante e disposta a realizar explorações; na ausência dela, mostra-se muito mais tímidas e não raras vezes entregam-se a uma profunda aflição. (...) Enquanto uma criança está na presença incontestada de uma figura principal de apego, ou a tem ao seu alcance, sente-se segura e tranqüila. Uma ameaça de perda gera ansiedade, e uma perda real, tristeza profunda; ambas as situações podem, além disso, despertar cólera (BOWLBY, 1984, p. 224).

A segurança transmitida pela figura de apego possibilita ao bebê explorar o entorno, não necessitando estar fisicamente muito próxima, basta estar ao alcance,

---

[5] Piaget (2001) afirma que "entre o 5º e 7º meses, quando a criança vai agarrar um objeto e alguém o recobre com um lençol ou o coloca atrás de um anteparo, a criança retira simplesmente a mão já estendida ou, se se trata de um objeto de interesse especial (a mamadeira etc.), põe-se a chorar ou a berrar de decepção: reage, portanto, como se o objeto se tivesse desfeito" (p.19). No princípio não existe ordem espacial ou temporal (PIAGET, 2001) e o bebê não consegue compreender o fato de não ver a mãe, nem de estimar o tempo que permanecerá longe e aguardar o retorno.

atuando como uma base segura, um ponto de apoio e de confiança ao qual o bebê poderá recorrer, quando desejar ou precisar.

> Não raras vezes, uma criança de um ou dois anos, numa situação familiar, permanece por meia hora ou mais alegremente brincando e explorando e, desde que sua mãe esteja parada, usando-a como base. Para manter a proximidade em tais situações, a criança apóia-se na orientação em relação à mãe, mantendo-se atenta ao seu paradeiro, e na locomoção. Agarramento, sucção e choro estão ausentes. Trocas ocasionais de olhares e sorrisos ou um rápido contato físico asseguram a ambos que um está ciente da localização do outro (BOWLBY, 1984, p. 270.)

A segurança da criança traz implicações diretas no seu bem-estar e desenvolvimento. Precisa de segurança para que não vivencie o mal-estar da insegurança, contudo, o excesso, promovido por pais superprotetores, pode gerar amedrontamento e deixá-la confusa.

Para Winnicott (1975), a segurança se dá pelo cuidado (alimentação, colo, higiene e demais necessidades básicas), evitando que o ambiente externo provoque tensões (permanecer num ambiente tranquilo, sem barulhos exacerbados, sem risco de queda, temperatura adequada etc.) e que o bebê se machuque.

> Quando oferecemos segurança, estamos fazendo duas coisas ao mesmo tempo. Por um lado, em virtude da nossa ajuda, a criança está a salvo do inesperado, das inúmeras intrusões indesejáveis e de um mundo que ainda não é conhecido ou entendido. E também, por outro lado, a criança é protegida por nós de seus próprios impulsos e dos efeitos que esses impulsos poderiam produzir. (WINNICOTT, 1975, p. 104)

Para Bowlby, a segurança é proveniente da relação com a figura de apego. Pelo cuidado dispensado é comum que os pais sejam as primeiras figuras de apego do bebê.

> Vão se acumulando dados demonstrativos de que os seres humanos de todas as idades são mais felizes, quando sabem que, perto deles, há uma ou mais pessoas dignas de confiança que o ajudarão se surgirem dificuldades. A pessoa em quem se confia, designada como *attachment figure* (figura de apego, figura a quem se tem apego), proporciona uma base segura da qual se pode agir (BOWLBY, 1986, p. 128).

A figura de apego na creche proporciona uma base segura para o bebê estabelecer vínculos afetivos (apego) com as professoras e para explorar o meio físico e torná-lo conhecido. A insegurança gera o desconforto do bebê, o medo do abandono e dificulta o estabelecimento de novos vínculos.

> (...) quando a mãe está presente ou seu paradeiro é conhecido e ela está disposta a participar num intercâmbio amistoso, a criança geralmente deixa

> de apresentar o comportamento de ligação e prefere explorar o ambiente. Nessa situação, a mãe pode ser considerada como fornecedora de uma base segura a partir da qual a criança fará suas explorações, e à qual regressará, sobretudo quando se cansar ou se assustar (BOWLBY, 1990, p. 125).

Segundo Winnicott (1983) "as crianças veem na segurança uma espécie de desafio que as convida a provar que podem ser livres (p. 43). Ao se sentirem seguras, provam da liberdade e afastam-se da sua base segura, buscando aquilo a que o seu desejo as impele. Se a superproteção as impedir, acreditarão que seja perigoso afastar-se e ficarão confusas entre o medo do perigo e o desejo de liberdade.

"Quando um indivíduo (de qualquer idade) está se sentindo seguro, ele tende a explorar para longe de sua figura de apego. Quando alarmado, cansado ou sentindo-se mal, sente urgência da proximidade." (BOWLBY, 1989, p. 119). Daí a necessidade de a figura de apego fornecer uma base segura ao bebê durante o seu ingresso na creche.

A professora estabelece-se como figura de apego subsidiária tanto para o bebê como para a mãe/família. Para o bebê, ela proporciona uma base segura, promove a segurança, para possibilitar novos vínculos, explorações e brincadeiras. Para a mãe, é a pessoa a quem se confia o filho.

À medida que o bebê se familiariza com o ambiente, estabelece novas figuras de apego e acostuma-se à rotina de separação e reencontro com a figura de apego principal, passando a manifestar menos comportamento de apego. A criança com mais idade apresenta o comportamento de apego, porém, em menor intensidade.

> O comportamento de apego é exibido pela maioria das crianças de um modo vigoroso e regular até perto do final do terceiro ano. Ocorre então uma mudança. Isto é bem ilustrado pela experiência comum de professoras de escolas maternais. Antes de as crianças completarem dois anos e nove meses, a maior parte delas, quando frequenta uma escola maternal, mostra-se consternada, quando suas mães vão embora. Embora o choro possa durar apenas alguns minutos, elas costumam, não obstante, permanecer caladas, inativas e exigindo constantemente a atenção da professora – em acentuado contraste com o modo como se conduzem, no mesmo contexto, se a mãe permanecer com elas (BOWLBY, 1984, p. 219).

Não é porque a criança não protesta e não chora que está bem. A professora, que está num processo de conhecimento da criança, não sabe se ela está apática, calada ou inativa, pois não tem padrão de comparação.

Se a mãe, desejando que o filho conheça o ambiente e crie vínculos com a professora, afasta-o ou afasta-se, ativa o comportamento de apego.

> Quando a mãe rechaça a criança que deseja estar perto dela ou sentar-se em seus joelhos, isso tem, com frequência, um efeito exatamente oposto ao que é pretendido; a criança mostra-se mais agarrada do que nunca. Do mesmo modo, quando uma criança suspeita de que a mãe está prestes a afastar-se, insiste implacavelmente em permanecer a seu lado. (BOWLBY, 1984, p. 277).

O afastamento, o cansaço, o sono, o mal-estar físico, a dor, o frio, a ausência da mãe e a refeição servida por alguém estranho ativam o comportamento de apego (BOWLBY, 1984, p. 276). Considera-se positivo que, nos primeiros dias, a mãe ofereça as refeições ao bebê, coloque-o para dormir, permaneça na creche para que o bebê possa envolver-se em explorações e atividades lúdicas, evitando situações que ativem o comportamento de apego.

Segundo Bowlby (1984), até o oitavo mês, parece que o comportamento de apego do bebê não é planejado, depois, o bebê passa a ser mais habilidoso e paulatinamente pode usar esse comportamento para outros fins. “Um exemplo é um menino de pouco menos de dois anos que, tendo sido privado pela mãe de uma faca que tinha nas mãos, tentou convencê-la a devolver-lhe a faca oferecendo-lhe em troca seu urso de pelúcia” (BOWLBY, 1984, p. 373). As primeiras tentativas são simples e ingênuas, porém, com o desenvolvimento cognitivo, tornam-se mais engenhosas. Esse desvio do comportamento de apego não é motivo de preocupação, desde que os adultos não sejam ludibriados a ponto de dificultar, por exemplo, a permanência da criança na creche. Deve-se avaliar adequadamente a inquietação que a criança sente ao separar-se da mãe, para não considerá-la equivocadamente como mimo, superproteção ou caso patológico (BOWLBY, 1998a).

Além da permanência na creche de uma figura de apego, um objeto muito querido pode ser de grande valia.

> A tremenda importância para a paz de espírito de uma criança, de um determinado objeto predileto a que ela se acostumou, é muito conhecida das mães. Desde que ele esteja disponível, o bebê irá contente para a cama, liberando a mãe. Quando o objeto se perde, porém, a criança pode mostrar-se inconsolável até que ele seja encontrado. Às vezes, uma criança apega-se a mais de um objeto (BOWLBY, 1984, p. 328).

Tal objeto, definido por Winnicott (1993) como objeto transicional, aparece numa área intermediária entre as realidades externa e interna do bebê. Não faz parte do bebê, é uma realidade externa, com um significado especial, auxiliando-o a articular os dois aspectos.

> É muito interessante estudar o uso que a criança faz do primeiro objeto adotado, que talvez seja uma ponta de cobertor, uma fralda ou um lenço de seda. Esse objeto pode adquirir importância vital, e pode ter o valor de um objeto intermediário entre o *self* e o mundo exterior. Tipicamente, pode-se ver uma criança ir dormir agarrada a um tal objeto (que chamo de 'objeto transicional'), ao mesmo tempo que suga o polegar ou dois outros dedos e talvez coce o nariz ou o lábio superior. O padrão é próprio de cada criança; esse padrão, que se manifesta à hora de dormir ou em momentos de solidão, tristeza ou ansiedade, pode persistir até o fim da infância ou mesmo na vida adulta. Tudo isso faz parte do desenvolvimento emocional normal (WINNICOTT, 1993, p. 19).

Os objetos transicionais são bem-vindos à creche, a partir do momento em que se compreende a sua importância e que serão abandonados, quando perderem a utilidade.

> Falam-me sobre toda espécie de objetos que foram adotados pelo bebê, que se tornaram importantes, que são chupados ou abraçados, e que reconfortam o bebê nos momentos de solidão e insegurança, proporcionam consolo, ou atuam como um sedativo. Tais objetos estão a meio caminho entre ser parte da criança e parte do mundo (WINNICOTT, 1999, p. 20).

Os objetos ou fenômenos transicionais (como chupar o dedo) contribuem para o bem-estar do bebê, pois resgatam o acolhimento que a figura de apego lhe proporcionaria.

> Nas sociedades mais simples, em que um bebê pode passar a maior parte das 24 horas do dia em contato com a mãe, a sucção não-nutritiva e o agarramento dirigem-se para o próprio corpo da mãe, como se verifica em todas as espécies de primatas não-humanos. Em outras sociedades, por outro lado, incluindo a nossa, a sucção não nutritiva pode, durante as primeiras semanas de vida, passar a ser dirigida para a chupeta ou polegar e, algum tempo depois, usualmente não muito antes do final do primeiro ano, a criança poderá apegar-se a alguma peça de vestuário, a um cobertor, ou a um brinquedo predileto (BOWLBY, 1984, p. 328).

Na interação mãe-filho, Bowlby (1984) percebe quatro movimentos, dois do bebê e dois da mãe: 1 movimento do bebê de apego, 2 comportamento exploratório e lúdico (o bebê afasta-se da mãe para explorar o meio ambiente e brincar), 3 comportamento da mãe de recuperação (ela cuida do seu bebê), e 4, sua antítese, quando dispensa atenção, tempo e energia a atividades incompatíveis com os cuidados maternos (afazeres domésticos, atividades profissionais e outras que impedem a mãe de cuidar do bebê). Um dos objetivos da creche é proporcionar comportamento lúdico exploratório, enquanto os pais estão envolvidos em atividades incompatíveis com o cuidado e estimulação do bebê.

Bowlby (1984) considera como formas mediadoras do comportamento de apego à figura materna: choro, riso, balbucio, gesto e sucção não nutritiva. Com exceção da sucção não nutritiva, todas as demais ocorrem na interação com a professora: o choro, por fome, dor, incômodo; o balbucio, que geralmente provoca uma resposta oral, como se iniciássemos um diálogo; o gesto de estender os braços solicitando colo ou proximidade física. Na creche, não basta parar de chorar e ficar sem relutar (talvez seja apatia ou resignação), mas é necessário que se percebam atitudes, como sono tranquilo, alimentação suficiente e, principalmente, interação social – balbucios, sorrisos e atividade lúdicas.

Pela interação com a professora o bebê constituirá um novo vínculo e outras figuras de apego. Espera-se que, ao longo das primeiras semanas (varia de bebê para bebê) estabeleça a professora como uma nova figura de apego. De acordo com Bowlby (1984, p. 323), "embora por volta dos doze meses uma pluralidade de figuras de apego seja provavelmente a regra, essas figuras não são tratadas de modo equivalente."

Bowlby (1984) distingue figura de apego principal e subsidiária. Esta última é aquela pessoa a que a criança demonstra comportamento de apego, não com a mesma intensidade ou preferência da figura de apego principal, que lhe dispensa cuidados maternais.

Em alguns casos, pode ser mais difícil a criança abrir mão de uma figura de apego principal para ficar com uma subsidiária. Mais fácil seria que ela se importasse menos em estar com uma figura subsidiária em lugar de outra também subsidiária, ou seja, deixar a mãe (figura de apego principal) para estar com a professora (figura de apego subsidiária), ao passo que é mais aceitável deixar de estar com o pai (figura de apego subsidiária) para permanecer com a professora.

O autor destaca a influência do nível de segurança do bebê com sua figura de apego principal e o estabelecimento de novas figuras:

> Quando um bebê tem mais de uma figura de apego, poder-se-ia supor que sua ligação com a figura principal fosse fraca e, inversamente, que quando existe uma única figura, sua ligação com ela seria especialmente intensa. Mas não é assim; com efeito, precisamente o oposto é descrito em relação tanto aos bebês escoceses quanto aos gandas. No caso dos escoceses, o bebê que mostra um apego intenso a uma figura principal é significativamente mais propenso a dirigir seu comportamento social para outras figuras discriminadas, ao passo que um bebê fracamente apegado pode confinar todo o seu comportamento social a uma única figura. Ainsworth assinala a mesma correlação nos bebês gandas. A autora oferece uma possível explicação: quanto mais inseguro for o apego de um bebê à sua figura principal, mais inibido ele será em desenvolver ligações com outras figuras (BOWLBY, 1984, p. 326).

Ainsworth e Wittig desenvolveram uma situação experimental: *Strange Situation* ou Situação Estranha, para evidenciar o comportamento de apego de uma criança (por volta de um ano) em um ambiente novo para ela, para observar o seu comportamento explorativo com a presença e sem a presença de sua base segura e para classificar os diversos estilos de apego da criança à mãe. Essa situação experimental é composta de oito episódios: (1) a mãe e a criança entram em um recinto desconhecido e repleto de brinquedos; (2) a mãe senta-se, enquanto a criança pode explorar o ambiente sem a interferência da mãe; (3) entra uma pessoa desconhecida e conversa um pouco com a mãe e depois interage com a criança; (4) a mãe sai da sala sem se fazer notar e o estranho busca interagir ou consolar a criança; (5) a mãe de fora da sala fala com a criança e entra na sala, o estranho sai da sala sem se fazer notar e depois a mãe se retira, despedindo-se da criança; (6) por alguns minutos a criança fica sozinha; (7) o estranho entra na sala e procura consolar ou entreter a criança. (8) Por fim, a mãe entra na sala, cumprimenta a criança e a pega nos braços, enquanto o estranho se afasta sem se fazer notar.

Nessa experiência distinguiram-se três estilos de apego: seguro, pouco seguro/resistente ou evitante/evasivo. No apego classificado como seguro é explícito o afeto e o prazer de estar com a mãe, mas ao mesmo tempo a criança explora com tranquilidade o ambiente, interage com o estranho e aceita o seu consolo, quando a mãe se afasta; ela protesta, ao sentir a falta da mãe, mas não é paralisada pela situação e, ao reencontrá-la, mostra alegria e volta a brincar. O apego pouco seguro/resistente tem como características manter a proximidade física da mãe, quando entra na sala, escassa exploração do ambiente, dificuldade no contato com a pessoa estranha, protesto intenso com a saída da mãe e recusa do consolo. O apego evitante/evasivo ocorre, quando a criança reage com aparente indiferença à saída da mãe com a presença do estranho, seu brincar é menos rico que no apego seguro, aceita passivamente o contato com o estranho e evita contato com a mãe, quando ela retorna. Observe-se que os estilos de apego pouco seguro/resistente ou evitante não são patológicos, diferentemente de casos preocupantes que são classificados como desorganizados e que podem ser acompanhados de violência, autopunição e mães cronicamente depressivas (FLANAGAN, 2002, MANTOVANNI, 2006).

Durante o período de ingresso da criança e família na creche, vive-se uma situação estranha. A criança é levada a um local desconhecido, no qual há brinquedos, outras crianças e adultos desconhecidos e onde vive a separação da mãe.

Uma vez que passa a ser uma figura de apego para o bebê, a professora passa também a ser sua base segura na ausência da figura materna. Todo o papel desempenhado pela mãe é transferido temporariamente para a professora. Não obstante, num momento de incômodo mais intenso (doença, por exemplo), sua preferência requisitará a figura materna.

Além das figuras de apego, o bebê terá a oportunidade de estabelecer na creche companheiros de brinquedos, crianças com quem terá um comportamento social. Comenta Bowlby (1984):

> Já foi observado que talvez seja necessário distinguir mais cuidadosamente do que se fez até agora entre figura de apego e companheiro de brinquedo. Uma criança procura sua figura de apego quando está cansada, doente, faminta ou alarmada, e também quando está insegura a respeito do paradeiro dessa figura; quando a figura de apego é encontrada, a criança quer manter-se na proximidade dele ou dela, e também poderá querer ser pega ou abraçada. Em contrapartida, uma criança procura um companheiro de brinquedo quando está bem humorada e confiante sobre o paradeiro de sua figura de apego; além disso, quando um companheiro de brinquedo é encontrado, a criança quer envolver-se numa interação lúdica com ele (p. 325).

É provável que o bebê que já se locomove desenvolva intensa interação com seus companheiros de brinquedos e com eles passe muito de seu tempo e é desejável que brinque com eles, tendo por base sua ligação forte, estável e disponível com a professora.

Nas primeiras semanas de vida o bebê não está apto a desenvolver o comportamento de apego, pois sua interação social está apenas iniciando, passando, depois, a reconhecer as pessoas e a demonstrar repúdio a estranhos.

O medo de estranhos pode manifestar-se, mesmo que o bebê esteja no colo de sua principal figura de apego, porque não reconhece a pessoa. A ansiedade de separação é causada pela sensação de possibilidade de separação da figura de apego. Quando a mãe passa o para o colo de um estranho, a professora, o bebê pode sentir ansiedade e medo. Por isso, as professoras devem atentar para o movimento de separação da mãe e formação de vínculo com a professora, a fim de evitar situações duplamente difíceis para a criança.

A criança, ao viver a separação, sente aflição, que será mais intensa, se o ambiente e as pessoas forem desconhecidos. Em resposta, ela manifesta primeiramente o comportamento de protesto e o sentimento de angústia, posteriormente, o comportamento de desespero e o sentimento de desgosto e luto e, por fim, o desapego como defesa. A suspeita de poder separar-se novamente da mãe causa-lhe profunda angústia.

> Quando são afastadas das mães por estranhos, as crianças pequenas geralmente reagem com grande intensidade; e, após a reunião com a mãe, mostram comumente ou um grau intenso de ansiedade de separação ou então um excepcional desapego (BOWLBY, 1984, p. 4).

O momento do reencontro de bebê com a figura materna deve ser de alegria e demonstração de afeto e não de reforço ao desapego. Utilizar os primeiros minutos do reencontro para uma interação íntima com o bebê, abraçá-lo e brincar com ele valoriza o reencontro. Quando a mãe o recebe como uma sacola de pertences, o bebê é privado desse momento de restabelecimento do apego.

A separação dos pais na creche é temporária, durante certo número de horas do dia, mas, mesmo assim, o bebê protestará na separação, sentirá desespero, ao perceber que sua figura de apego principal está ausente, o que poderá desencadear o desapego como forma de proteger-se de emoções desagradáveis.

Se as primeiras semanas do bebê na creche favorecem a familiarização com o ambiente e rotina, o estabelecimento da professora como nova figura de apego, a constituição de companheiros de brinquedo, a separação suave da figura de apego principal e a compatibilidade do período em que permanecerá na creche com seu bem-estar, evita-se o protesto veemente, o desespero e o desapego.

Comenta Bowlby (1984),

> As perturbações do comportamento de apego são de muitos tipos. No mundo ocidental, muitas das mais comuns, em minha opinião, são resultantes de cuidados maternos precários ou de cuidados dispensados à criança por uma sucessão de diferentes pessoas. (p. 379)

Podem ocorrer casos de padrões patogênicos de interação familiar (BOWLBY, 1998a), cabendo a outros profissionais competentes, psicólogos e assistentes sociais, o auxílio terapêutico às famílias.

A sucessão de diferentes pessoas não possibilita que o bebê constitua figuras de apego, principal ou subsidiária. A creche deve providenciar para que isso não aconteça,

devido a substituições de professoras, grande número de pessoas que dispensam cuidados ao bebê (várias professoras e outras auxiliares, nos momentos de higiene e alimentação) e, mesmo, a troca anual de ambiente e professora. A rotina deve ser previsível e as mudanças não podem constituir rupturas.

Considerando o ingresso como o momento e o movimento das primeiras semanas do bebê na creche, não é responsabilidade da professora adaptar a criança, mas acolhê-la, criar um ambiente propício e ter postura favorável à formação de novos vínculos. Também não é responsabilidade da mãe adaptá-la, mas tornar-lhe familiar o novo ambiente, para que se sinta segura e confortável. Assim, professora e mãe passam a vivenciar um momento importante e difícil para a criança, que envolve a separação da figura materna, o estabelecimento de novas figuras de apego, aquisição de novos hábitos, rotina e conhecimento de um novo ambiente. Parafraseando Freire (1981), ninguém adapta ninguém, ninguém se adapta a si mesmo, nós nos acolhemos mutuamente, mediados pelas interações.

2.2 O brincar e o estabelecimento de apego

Winnicott define o brincar como uma área intermediária, não dentro do indivíduo, tampouco fora dele, mas que concilia as realidades interna e externa e que ocorre desde muito cedo nos bebês.

> Poder-se-ia dizer que, como recompensa por uma combinação satisfatória de influências ambientais com os processos hereditários de maturação, acaba por firmar-se uma área intermediária que vem a ser de grande importância para a vida do indivíduo. Começa com atividades lúdicas muito intensas, que são uma característica exclusiva das crianças muito novas, e pode evoluir para uma vida cultural de infinita riqueza (WINNICOTT, 2006, p. 49).

> Essa área do brincar não é a realidade psíquica interna. Está fora do indivíduo, mas não é o mundo externo.
> A criança traz para dentro dessa área da brincadeira objetos ou fenômenos oriundos da realidade externa, usando-os a serviço de alguma amostra derivada da realidade interna ou pessoal (WINNICOTT, 1975, p. 76).

Essa área intermediária possibilita comunicação e estabelecimento de relações e interações que levam ao desenvolvimento saudável. “Em outros termos, é a brincadeira que é universal e que é própria da saúde: o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz a relacionamentos grupais” (WINNICOTT,1975, p. 63).

Não somente a psicoterapia pode valer-se do brincar como meio de comunicação, mas também a educação, com o objetivo de levar a conhecer e estimular relacionamentos com os pares. É no brincar que bebê-professora, bebê-bebê e bebê-meio físico se encontram.

No que concerne à professora, podemos traçar um paralelo com o terapeuta.

> Aqui, nessa área de superposição entre brincar da criança e o brincar da outra pessoa, há possibilidade de introduzir enriquecimentos. A professora visa ao enriquecimento; em contraste, o terapeuta interessa-se especificamente pelos próprios processos de crescimento da criança e pela remoção dos bloqueios ao desenvolvimento que podem ter-se tornado evidentes (WINNICOTT 1975, p. 74).

> (...) Parece-me válido o princípio geral de que a psicoterapia é efetuada na superposição de duas áreas lúdicas, a do paciente e a do terapeuta. Se o terapeuta não pode brincar, então, ele não se adequa ao trabalho. Se é o paciente que não pode, então, algo precisa ser feito para ajudá-lo a tornar-se capaz de brincar, após o que a psicoterapia pode começar (WINNICOTT, 1975, p. 80).

Como o terapeuta, a professora necessita brincar e, caso o bebê não possa fazê-lo, cabe-lhe ajudá-lo. O momento do brincar é de encontro muito intenso e não de distração do bebê para que ele se aquiete ou se acalme.

> A criança adquire experiência brincando. A brincadeira é uma parcela importante da sua vida. As experiências tanto externas como internas podem ser férteis para o adulto, mas para a criança essa riqueza encontra-se principalmente na brincadeira e na fantasia. Tal como as personalidades dos adultos se desenvolvem através de suas experiências da vida, assim as das crianças evoluem por intermédio de suas próprias brincadeiras e das invenções de brincadeiras feitas por outras crianças e por adultos. Ao enriquecerem-se, as crianças ampliam gradualmente sua capacidade de exagerar a riqueza do mundo externamente real. A brincadeira é a prova evidente e constante da capacidade criadora, que quer dizer vivência (WINNICOTT, 1982, p. 163).

Nas brincadeiras há o nascimento da afeição e do prazer pela vida:

> A interação da mãe com seu bebê resulta em uma área que poderíamos chamar de território comum, a terra de ninguém que na verdade é de cada um, o local onde se oculta o mistério, o espaço potencial que pode se transformar em objeto transicional, o símbolo da confiança e da união entre o bebê e a mãe, uma união que não envolve a interpretação. Portanto, não se pode esquecer das brincadeiras, onde nascem a afeição e o prazer pela existência (WINNICOTT, 2006, p. 89).

O prazer pela vida nasce na brincadeira, que controla as angústias.

> Conquanto seja fácil perceber que as crianças brincam por prazer, é muito mais difícil para as pessoas verem que as crianças brincam para dominar

> angústias, controlar idéias ou impulsos que conduzem à angústia se não forem dominados.
> A angústia é sempre um fator na brincadeira infantil e, frequentemente, um fator dominante (WINNICOTT, 1982, p. 162).

Para Winnicott, é nas brincadeiras que nasce a afeição. Para Bowlby (1989, p. 118), o estabelecimento de laços emocionais com indivíduos especiais é um componente básico da natureza humana, presente após o nascimento, quando laços são estabelecidos com os pais (ou substitutos), e se mantêm até a velhice.

Bowlby (1990) assinala a importância do estímulo às experiências de interação:

> Na grande maioria dos bebês humanos o comportamento de ligação com uma figura preferida desenvolve-se durante os primeiros nove meses de vida. Quanto mais experiência de interação social um bebê tiver com uma pessoa, maiores são as probabilidades de que ele se ligue a essa pessoa (p. 123).

Assim, "a experiência de interação social" do bebê está relacionada basicamente ao brincar, onde nasce a afeição, e à professora como figura de apego.

Para Bowlby (1989), apegos são relações muito especiais, duradouras e fortes, enquanto o comportamento de apego pode dar-se com várias pessoas e em frequência menor, como a criança que procura ajuda primeiro na pessoa à qual é mais apegada, depois, em alguém menos apegado..

> Ao falar de uma criança (ou pessoa mais velha), que esteja apegada ou que tenha um apego a alguém, quero dizer que esta pessoa está fortemente disposta a procurar proximidade e contato com esse alguém e a fazê-lo, principalmente em certas condições específicas (BOWLBY, 1989, p. 40).

> O comportamento de apego é qualquer forma de comportamento que resulta em uma pessoa alcançar e manter proximidade com algum outro indivíduo claramente identificado, considerado mais apto para lidar com o mundo. (...) A função biológica atribuída ao comportamento é a proteção. Permanecer num ponto de fácil acesso a um indivíduo familiar que se sabe estar pronto e desejando vir nos auxiliar numa emergência é, claramente, uma boa política de segurança, qualquer que seja nossa idade (BOWLBY, 1989, p. 38).

Apesar da proximidade, parece haver uma diferença sutil entre o apego, de Bowlby, e a afeição, de Winnicott. Afeição parece permanecer com seu significado usual[6] (uma ligação com sentimento de amor, que pode variar de intensidade). O comportamento de apego está intrinsecamente ligado à segurança, à confiança, com laços emocionais fortes e duradouros.

---

[6] Ferreira (1986) dá como significados de afeição: afeto, amizade, amor, afeiçoamento, inclinação, tendência, pendor, conexão, ligação, relação.

Se, na creche, enquanto a mãe brinca com seu bebê, a professora toma parte na brincadeira, começa a estabelecer-se uma relação de segurança entre bebê e professora. A relação triangular mãe-bebê-professora, frágil no início, fortalece-se a ponto de a mãe poder ausentar-se, pois, quando o bebê é deixado com alguém que não seja uma figura de apego, que não lhe forneça uma base segura, protestará e chorará.

A figura de apego mantém-se na memória e torna possível o reconhecimento na hora do reencontro.

> Como o desenvolvimento do comportamento de apego é um sistema organizado, que tem como objetivo a manutenção da proximidade ou do acesso a uma figura materna discriminada, requer da criança o desenvolvimento de sua capacidade cognitiva para que mantenha sua mãe na memória quando esta não está presente; essa capacidade se desenvolve durante a segunda metade do primeiro ano de vida. Dessa forma, dos nove meses em diante, a grande maioria das crianças respondem com protesto e choro ao fato de serem deixadas com uma pessoa estranha e, também, ficando de mau-humor e rejeitando o estranho por tempo mais ou menos prolongado. Essas observações demonstraram que, durante esses meses, a criança está se tornando capaz de representações e que o modelo funcional, que ela tem de sua mãe, está se tornando disponível com o propósito de comparação durante sua ausência e reconhecimento depois do seu retorno (BOWLBY, 1989, p. 120).

A separação física da mãe é um processo intenso para o bebê, porém, a creche propicia outras relações triangulares que despendem menos energia e que podem ser muito agradáveis e enriquecedoras.

> Nessas questões, a escola maternal tem funções importantes e óbvias. Uma delas é o fornecimento, durante algumas horas diárias, de uma atmosfera emocional que não é a tão densamente carregada do lar. Isso propicia à criança uma pausa para o desenvolvimento pessoal. Também novas relações triangulares menos intensamente carregadas do que as familiares podem ser formadas e expressas entre as próprias crianças.
> A escola, que é um apoio, mas não uma alternativa para o lar da criança, pode fornecer oportunidades para uma profunda relação pessoal com outras pessoas que não os pais. Essas oportunidades apresentam-se na pessoa das professoras e das outras crianças e no estabelecimento de uma tolerante, mas sólida, estrutura em que as experiências podem ser realizadas (WINNICOTT, 1982, p. 217).

Winnicott (1982) expõe a função da escola maternal, suas especificidades e distinção da família e da escola primária.

> A função da escola maternal não é ser um substituto para uma mãe ausente, mas suplementar e ampliar o papel que, nos primeiros anos da criança, só a mãe desempenha. Uma escola maternal, ou jardim de infância, será possivelmente considerada, de modo mais correto, uma ampliação da família ‘para cima’, em vez de uma extensão ‘para baixo’ da escola primária (p. 214).

> Na educação da escola maternal, criam-se condições propícias para o que é intermediário entre o sonho e o real; principalmente, as brincadeiras são respeitadas de um modo positivo e empregam-se estórias (sic), desenhos e música. É especialmente neste setor que a escola maternal pode fomentar o enriquecimento e ajudar a criança a encontrar uma relação operante entre idéias que são livres e o comportamento que precisa tornar-se relacionado com o grupo (p. 219).

Bove (2002) apresenta alguns exemplos do brincar durante o *inserimento,* como a legenda de uma foto: "As professoras seguram as crianças nos braços e brincam com elas, imitando o estilo dos pais (creche Sagittario, Modena)" (p. 136). A seguir, relata uma brincadeira no espelho e um convite para brincar:

> A professora segura a menina nos braços. A mãe está ainda na sala, observando do outro extremo. A professora (vendo a imagem da mãe refletida no espelho) coloca a menina de modo que ela também possa enxergar a mãe no espelho. A professora pergunta: 'Está vendo a mamãe?'. Luisa olha para o espelho e sorri. A professora vira-se para que ambas fiquem de frente para a mãe. Ela se aproxima, sem deixar de olhar para a menina, e a professora devolve-lhe a menina. Agora, a mãe senta (sic) no chão e começa a brincar com a menina. Desta vez, é a professora quem olha a uma certa distância. Quando a mãe sai da sala por um breve momento, um pouco mais tarde naquela mesma manhã, a cena repete-se entre Luisa e a professora (p.143)

> Duas semanas depois: Luisa e a mãe entram na sala, a professora cumprimenta-as alegremente: "Ciao, Luisa! Como vai?". A mãe responde: Oi, estamos bem hoje". Elas se sentam na mesma cadeira em que se sentaram há duas semanas, e a professora pergunta a Luisa: "Então, vamos brincar?". A menina sorri e estende os braços para a professora. A mãe diz: "Olhe, ela está estendendo os braços para você!". "Está pronta?", pergunta a professora. "Vem cá. Vamos tentar... Você viu Matteo e Giovanni?". A professora pega a menina e a beija enquanto sentam-se no chão, onde uma outra criança está esperando por elas. A mãe observa sentada na cadeira durante algum tempo e depois, logo que a menina começa a interagir com a professora, aproxima-se das duas e pergunta à professora se aquele é o momento adequado para ela ir embora. Após um breve diálogo, a mãe – olhando para a filha – diz: "Tchau, estou indo, a mamãe está indo". Então, olhando para a mãe, a professora diz: "Olha, Luisa está seguindo você com o olhar". Neste momento, a mãe sai da sala. (BOVE, 2002, p. 144)

Durante o brincar, bebê, mãe e professora se aproximam, tornando possível que o apego se desenvolva, que o bebê explore o meio circundante e estabeleça relacionamentos com seus pares, numa experiência rica, intensa, que lhe dá bem-estar.

2.3 Professora promotora e participante da relação triádica

No enfoque freudiano da relação mãe-filho, a figura do pai aparece como um elemento externo, tornando a figura da mãe muito importante. Esse modelo influenciou muitos estudos, entre os quais a teoria do apego. Só quando a díade se desfaz, uma terceira pessoa (figura subsidiária) entra na relação com a criança.

Fivaz-Deupeursinge e Corboz-Warnery (1999) expõem a pesquisa realizada na Universidade de Lausanne, Suíça, que aborda a primeira interação triangular pai-mãe-bebê.

O estudo do pai, mãe e criança no âmbito familiar introduziu um novo paradigma no desenvolvimento infantil. No modelo triangular, a família é vista como uma união única. A unidade de análise é a família - pai, mãe, filho - e o laboratório é a própria família.

A pesquisa foi realizada com famílias voluntárias cujos bebês tinham de 3 a 10 meses. O Lausanne Triadic Play (LTP), jogo desenvolvido para a pesquisa, mostra uma criança que brinca com um dos pais, enquanto o outro observa (Parte I). Depois, a criança passa a brincar com o outro pai, enquanto o primeiro observa (Parte II). Em seguida, brincam os três juntos (Parte III) e finalmente os pais conversam entre si, enquanto a criança brinca ou os observa (Parte IV). Stern (2000) comenta:

> Porque nós sentimos que não foi o suficiente para reconstruir a família a partir dos seus componentes diádicos, desenvolvemos o LTP, *Lausanne Triadic Play*, para observar a família como uma unidade. Este cenário jogo foi decidido depois de muitos *brainstormings* com o nosso grupo e com colegas que recentemente tiveram um bebê. O jogo é dividido em quatro partes ou cenas sucessivas, que se deslocam através da narrativa descrita: 1) uma configuração de "dois mais um", por exemplo, com a mãe e a criança que brincam juntas, enquanto o pai está numa posição periférica, 2) a passagem à configuração "dois mais um", ou com o pai e a criança que brincam juntas, e da mãe à margem, 3) os três parceiros, o pai, a mãe e o filho, que jogam juntos 4) o retorno à situação "dois mais um", com o filho na periferia, enquanto o pai e a mãe conversam. (Stern, 2000, p. 4)

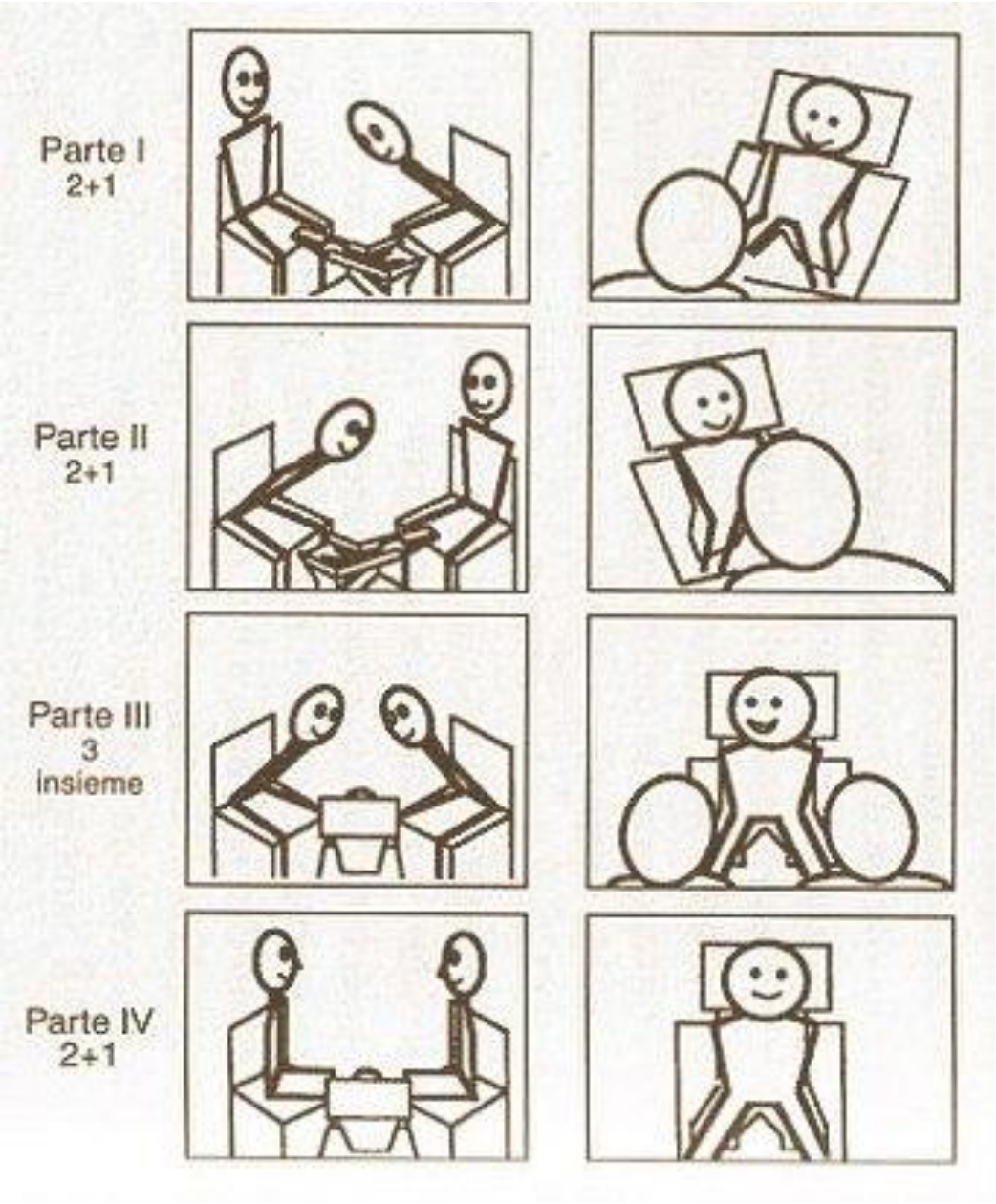

Figura 1 – Configurações do LTP (in FIVAZ-DEPEURSINGE E CORBOZ-WARNERY, 2000, p. 44).

Zavattini (2000) expõe a importância da pesquisa:

> Pode-se bem compreender a forte proposta inovadora desta pesquisa, se percebermos como o estudo das várias configurações possíveis do triângulo primário efetivamente introduz o estudo do nascimento do "triângulo", ou seja, a capacidade de ter na sua própria mente uma idéia do tecido das relações no qual se está inserido. (p.xv)

Além de inovadora, a pesquisa preenche uma lacuna dos processos familiares durante a infância.

> O triângulo primário é um conceito muito aclamado, mas ignorado, no campo clínico e na pesquisa sobre o processo familiar e seu desenvolvimento. Embora o triângulo, no sentido psicodinâmico e relativo ao processo familiar, seja agradável para a mentalidade clínica, existe uma lacuna na investigação

> sobre a forma como este conceito básico e as funções são desenvolvidas. Apesar da importância dos processos evolutivos no ciclo vital, as pesquisas orientadas ao processo familiar durante a infância são escassas (FIVAZ-DEPEURSINGE E CORBOZ-WARNERY, 2000, p. 9).

A atividade de jogo foi escolhida por ser a que permite melhor interação entre três pessoas. "Levamos em consideração diversas atividades diárias para a realização deste cenário, como alimentar a criança ou trocar a fralda, mas preferimos o jogo a três, o qual é a forma mais pura de comunicação emocional não mediada por objetos." (STERN, 2000, p. 4).

O jogo permite a comunicação emocional, a diversão e é um convite à participação e união entre os integrantes. Conforme Stern (2000, p. 3), "o jogo em dois ou três jogos serve, simplesmente, para divertir-se apenas como uma festa entre amigos. Precisamos estabelecer uma comunhão emocional, para partilhar o prazer, para estabelecer e reconstruir os laços para o bem ou o mal".

Zavattini (2000, p. XV) questiona: "Por que triangularização ou triângulo primário, quando, muitas vezes, podemos lidar com famílias de quatro ou mais elementos ou grupos que podem ser mais generalizados?" O motivo não está apenas relacionado com questões procedimentais, como um número reduzido de combinações entre os três participantes, mas porque, ao estudar o triângulo primário, o foco está na percepção do "nós". Para tanto, basta haver uma terceira pessoa (ZAVATTINI, 2000).

Os objetivos da pesquisa do Triângulo primário que interessam ao nosso tema são:

1 explorar, do ponto de vista funcional, os esquemas estáveis da aliança familiar;
2 estudar a família como unidade em contraposição com a família vista como díade;
3 estudar a família como grupo real, ao invés de representada na mente de seus membros;
4 delinear o desenvolvimento da triangulação entre criança e pais;
5 iniciar uma descrição, em nível microanalítico, da interação familiar, a fim de identificar padrões específicos (FIVAZ-DEPEURSINGE E CORBOZ-WARNERY, 2000).

Comentam os autores (2000):

> Propomos uma nova definição do processo triangular no qual o objetivo é salvaguardar a relação a três no âmbito das situações repletas de sentimentos,

> como a harmonia, a incerteza e o conflito. A triangulação é a forma como o sistema é executado das quatro configurações em uma relação entre três pessoas. Do ponto de vista da criança, os quatro triângulos são: o triângulo formado de duas pessoas (a criança e a mãe) mais o pai; a criança e o pai, mais a mãe; formado por três pessoas (a criança, o pai e a mãe) e o triângulo formado por uma única pessoa (a criança) mais o pai e a mãe juntos. (...)
> As estratégias triangulares da criança, então, são as modalidades pelas quais participa de quatro triângulos pela comunicação com os dois parceiros. Estas estratégias triangulares ocorrem durante a fase desenvolvimento intersubjetivo pela partilha de emoções, da comunicação social e da referência social (p.68)

As crianças, mesmo as muito pequenas, possuem competências triangulares, ou seja, têm habilidades para participar e administrar situações interativas, envolvendo três pessoas. As competências, expostas por Chiari, são:

- atenção coordenada: uma criança de três meses é capaz de coordenar a atenção com aquela de um dos pais, seguindo a direção do olhar ou o gesto de indicar o outro pai;
- compartilhar o afeto: a criança olha brevemente um dos pais e sorri para torná-lo partícipe do prazer experimentado, interagindo com o outro pai;
- referência social: frente a um comportamento de um pai, insólito ou que gera incerteza, a criança olha o outro pai, procurando nele indícios afetivos para interpretar o comportamento do pai com quem está diretamente interagindo;
- sinalização do afeto: a criança, chorando, olha deliberadamente os pais com o rosto aborrecido ou estende uma mão, querendo assim influenciar o comportamento deles.[7]

Fivaz-Deupeursinge e Corboz-Warnery (1999) revelam que tais competências de coordenação aparecem já na idade de três meses, se observadas com dois adultos significativos. As ações identificadas nessas competências de coordenação são: olhar, sorrir, chorar, estender o braço. Bowlby (1984) identificou como formas mediadoras do comportamento de apego à figura materna: choro, riso, balbucio, gesto e sucção não nutritiva. Sorrir, chorar e o gesto repetem-se em ambas as teorias e olhar e balbuciar são geralmente ações conjugadas às demais. A professora, que tem como objetivo ouvir a criança e promover uma relação triangular, necessita de aptidão para ler tais ações e seus significados.

A Figura 2 (p.35) mostra uma criança de nove meses que brinca com a mãe, sorrindo e tocando-a. No Quadro 2, o pai é convidado a participar e, no Quadro 3,

---

[7] Aula ministrada pela profª drª M. Criatina Chiari: Dai sistemi diadici ai sistemi triadici: uno spostamento di prospettiva? Parma, Università degli Studi di Parma, janeiro de 2008. Chiari é professora e pesquisadora do Departamento de Psicologia da Universidade de Parma, Itália.

surpresa com o pai, a criança olha a mãe com expressão perplexa (competência de referência social).

Figura 5.1 Bambino di nove mesi che gioca con la madre.

Figura 5.2 Offerta di condivisione degli affetti con il padre, che convalida.

Figura 5.3 Sorpreso da un evento verificatosi con il padre, il bambino guarda la madre con espressione perplessa (riferimento sociale).

Figura 2 - Coordenação entre os parceiros (in FIVAZ-DEPEURSINGE E CORBOZ-WARNERY, 2000, p. 154)

O jogo LTP é composto pelas quatro configurações e pelas transições de uma configuração a outra. Stern (2000, p. 4) enfatiza a negociação realizada durante a transição: "Isso inclui não apenas quatro configurações, mas também a transição entre elas; como se sabe, a negociação da transição requer uma estreita coordenação entre os parceiros."

A transição compreende dois momentos: preparatório, quando é proposta e aceita a mudança de configuração e transição propriamente dita. Durante a transição, obtêm-se informações da coordenação dos pais, quando um deles deixa de participar do jogo e da sua troca de papéis, de participante a observador e vice-versa.

> A presença de diferentes partes implica transição. A maneira como os parceiros passam de uma parte à seguinte (por exemplo, da situação "dois mais um" a "três juntos") é uma característica intrínseca ao cenário. Imagine-se uma família que está passando da situação na qual a mãe interage com a criança, com o pai que observa, àquela em que devem interagir os três juntos. O modo como é realizada esta transição diz muito sobre como, precisamente, os pais se coordenam para passarem dos papéis complementares aos papéis simétricos. Analogamente, o momento no qual a família passa da situação interativa a três àquela na qual o pai e a mãe estão em interação direta, enquanto o filho observa, diz muito como se coordenam durante a "separação" do subsistema pais e criança. O objetivo da transição é trocar a configuração de modo adequado e claro, de maneira a manter ativa a interação.
> Os pais são livres para trocar a configuração, quando preferirem. Por essa razão, devem comunicar um ao outro estar prontos para a troca e confirmar tal proposta antes de realizá-la. Além disso, se desejarem que a criança compreenda o que é esperado dela, devem implementar a mudança, garantindo que a criança esteja pronta (FIVAZ-DEPEURSINGE E CORBOZ-WARNERY, 2000, p. 48).

O objetivo da transição é manter a interação ativa, convidar o pai observador e a criança a participarem da transição e comunicarem um ao outro seus desejos. Transportando tal idéia para o campo escolar, após professora, mãe[8] e criança terem brincado juntos o suficiente, propõe-se que a criança fique brincando com a professora para que a mãe se ausente. Nesse caso, há uma separação física, diferentemente do LTP, no qual um dos pais apenas se afasta do jogo, mas a transição pode percorrer o momento preparatório e a separação propriamente dita, permitindo que a criança antecipe o que irá acontecer, expresse-se e tenha garantido que seu desejo será considerado.

[8] Mãe, pai ou acompanhante da criança à escola ou creche.

Na transição, percebe-se o *baby-talk*, uma modalidade linguística que as mães usam para comunicar-se com seu bebê. É formada por um vocabulário restrito de palavras-chave, sintaxe simplificada e que geralmente é repetida para a criança, num timbre de voz diferenciado (FIVAZ-DEPEURSINGE E CORBOZ-WARNERY, 2000). A professora, ao apropriar-se das palavras-chave, facilita a compreensão da criança.

As coordenações durante a transição nem sempre são tranquilas e suaves. "Neste ponto não é de surpreender que este universo intangível de coordenações seja particularmente vulnerável à tensão e ao conflito." (FIVAZ-DEPEURSINGE E CORBOZ-WARNERY, 2000, p. 62)

O estudo analisou o triângulo primário de acordo com o contrato que era percebido entre os integrantes do triângulo, a fim de alcançarem o objetivo: jogarem os três juntos.

> A análise da tarefa necessária durante o LTP demonstra claramente que os três companheiros devem "trabalhar juntos" continuamente, como uma equipe, se quiserem alcançar o objetivo do jogo em três. Não é necessário que sejam sempre perfeitos, mas devem "jogar juntos", por bem ou por mal. A outra questão preocupa-se com a modalidade na qual os companheiros se ajudam para a formação e para o desenvolvimento das diferentes cenas (FIVAZ-DEPEURSINGE E CORBOZ-WARNERY, 2000, p. 49).

A forma como a família comporta-se nas transições e durante o jogo, sob tensões e conflitos, permite a análise da qualidade do trabalho em conjunto e da ajuda recíproca. "Os parceiros devem cumprir quatro funções: inclusão de todos, manutenção dos papéis, partilhar um foco comum e ficar emocionalmente unidos." (FIVAZ-DEPEURSINGE E CORBOZ-WARNERY, 2000, p. 216). Conforme as variações do desempenho dessas funções, pode-se caracterizar a aliança familiar como cooperativa, tensa, colusiva ou conturbada.

Nas famílias em que ocorre a aliança cooperativa é possível observar um jogo bonito e harmonioso. Na aliança em tensão há interrupções do contato dos três parceiros com o jogo e pode haver distrações. Quando os pais confundem os seus papéis e há concorrência entre eles, caracteriza-se a aliança colusiva. A aliança conturbada é caracterizada pelo distanciamento entre os parceiros e objetivo de jogar e divertir-se juntos. A interação chega a um nível marcado pelo caos e absurdo.

O esquema para caracterizar cada aliança familiar baseia-se em quatro questões (FIVAZ-DEPEURSINGE E CORBOZ-WARNERY, 2000):

Tabela 1 - Esquema dos tipos de aliança familiar

Ações / Tipo de aliança	Conturbada	Colusiva	Em tensão	Cooperativa
Estão todos participando?	Não	Sim	Sim	Sim
Cada participante está desempenhando o seu papel?	Não	Não	Sim	Sim
Todos estão com sua atenção focada no jogo?	Não	Não	Sim ou não	Sim
Todos estão em contato um com o outro?	Não	Não	Não	Sim

A pesquisa caracteriza a aliança familiar e a aliança de trabalho, que é estabelecida entre a família e o grupo de pesquisadores. Fivaz-Depeursinge e Corboz-Warnery (2000) explicitam:

> A conduta da tarefa do LTP apresenta duas faces indissociáveis. A primeira é interna à família e refere-se à aliança familiar (...). A outra face é externa e faz referência à aliança de trabalho da família com o grupo de observadores/consultores.
> Portanto, a aliança familiar suficientemente boa, frequentemente, apresenta aliança de trabalho funcional, enquanto a aliança familiar colusiva ou conturbada, geralmente, apresenta aliança de trabalho difícil. (p. 175)

Para a aliança de trabalho entre família e pesquisadores é fundamental "trabalhar junto" e apoiar-se reciprocamente. Relações diádicas internas ao grupo (por exemplo, mãe e criança, pesquisador e pai) desfavorecem a aliança de trabalho.

No ingresso da criança na creche ou escola, as professoras depararam-se com tais tipos de alianças familiares, que colaboraram mais ou menos intensamente com o processo. A creche ou escola não intervirá na aliança familiar, mas poderá compreendê-la para lidar melhor com a situação, evitando que relações diádicas mãe-criança, professora-criança, mãe-coordenadora, interfiram negativamente.

> Certamente, as interações triangulares não diminuem de modo algum a importância das interações diádicas constituídas no triângulo pai-mãe-filho. Mas elas exortam-nos a mudar a nossa visão da competência social do bebê, das origens da triangulação e da importância da articulação das respostas dos pais, nos primeiros anos de vida, para o desenvolvimento de intersubjetividade familiar (FIVAZ-DEPEURSINGE E CORBOZ-WARNERY, 2000, p. 222).

Segundo Fivaz-Depeursinge e Corboz-Warnery (2000), estudos sugerem uma precoce competência triádica ou poliádica. Assim, a díade mãe-filho, apesar de sua importância indiscutível, não corresponderia à totalidade de relações que a criança, ainda bebê, pode constituir. Fivaz-Depeursinge e Corboz-Warnery (2000) finalizam:

> Em conclusão, é desconcertante perceber que os investigadores não tenham explicitamente perguntado se a criança de três meses seja apta para coordenar a sua atenção com duas pessoas e partilhar os seus sentimentos. Basta olhar para a pouca interação com ambos os pais, em vez de um só, para perceber um novo mundo. Já não podemos acreditar que a criança espera o surgimento da comunicação referencial para administrar a interação triangular com os pais. A existência de uma competência triangular precoce não surpreende. Pensa-se em estratégias de triangulação dos pais com seus filhos desde o nascimento. (p. 221)

Tal conclusão confirma a competência do bebê em participar da tríade mãe-professora-criança, professora-criança-criança e professora-criança-ambiente, as expressões comunicativas do bebê e da possibilidade de escutá-lo.

Fruggeri (2008) afirma que a relação triádica no LTP também ocorre na relação família-criança-creche:

> Podemos dizer que a criança se torna protagonista da situação, quando está diretamente envolvida com os pais, estando a professora em posição periférica, ou diretamente envolvida com a professora, ficando os pais em posição periférica, ou envolvida em uma interação com os pais e a professora, ou, enfim, ficando presente em posição periférica, enquanto ao pais e a professora estão diretamente empenhados em uma troca comunicativa. (p. 120)

Ao promover a relação triádica, a professora consegue entrar na relação mãe-filho sem excluir a mãe. O objetivo do período inicial de ingresso não é separar, adequar ou ajustar, mas acolher, envolver numa relação nova. A professora e a creche fazem parte da tríade, o que não quer dizer que os três têm papel ativo, mas compartilham um espaço onde os três convivem, ninguém se sobrepondo ao outro. Não se pensa mais sobre o ingresso da criança, mas sobre o ingresso da família no contexto escolar.

2.4 A professora como figura de referência

2.4.1 Figura de referência

O ingresso da família na creche pressupõe que “cada criança e cada pai necessitam de uma pessoa estável e reconhecível à qual reportar-se de modo continuado” (SHARMAHD, 2007, P.92), a figura de referência.

O ingresso na creche e a separação da mãe são acontecimentos importantes da vida familiar. A decisão pela creche, a formalização mediante a matrícula e o início da frequência mobilizam a atenção da família e alteram a sua rotina, especialmente para a criança,

> Tudo é novo para a criança pequena, que descobre e, inicialmente, de maneira confusa, a alegria, o medo, a surpresa de um mundo misterioso e emocionante. Os cheiros, as luzes, os sons, as cores, sensações de fome e de frio misturam-se com a percepção da resposta recebida, de consolação, de sorrisos, de palavras: tudo é novo, talvez demais. (SAITTA, 2006, 83)

A nova situação que a família vive precisa de alguém para atendê-la em suas necessidades.

> O *inserimento* da criança na creche é o primeiro passo em uma experiência educativa que se desenvolve fora do contexto familiar, em um contexto novo e isto é, em um grupo de outras crianças – considerados "pares", guiados por adultos – os educadores – que tem um papel profissional e que compartilham e propõem um projeto pedagógico; é também o primeiro distanciamento da criança da família após uma escolha de cuidado compartilhado em modo não ocasional em um serviço organizado no qual são presentes um ou mais adultos com a tarefa de tornar-se a figura de referência para a criança e de mediar para a criança e para os pais a transição densa de emoções implicadas neta primeira e delicada fase de recíproca individualização, de equilibrado distanciamento e de crescimento. (grifo meu) (MANTOVANNI, 2006, p.19)

A figura de referência não é imposta, mas se constitui durante o processo de ingresso como a figura de apego subsidiária em um contexto educacional, cuja principal característica é a confiança.

Segundo Andreoli[9], ser figura de referência implica: I ser capaz de estabelecer uma relação triádica; II ser capaz de construir um relacionamento afetivo privilegiado, para tornar-se a base segura da criança durante a ausência dos pais; III saber ouvir para acolher na própria mente as emoções da criança e restituí-las pensadas; IV assumir a responsabilidade da gestão de um pequeno grupo de crianças, favorecendo as relações com e entre elas.

Essas quatro competências devem ser simultâneas durante o *inserimento*, como se expõe a seguir:

---

[9] Palestra proferida por Betta Andreoli: Il ruolo e funzioni dell'educatore: La figura di riferimento. no DUC/Parma, Itália, em janeiro de 2008. Andreoli é pedagoga atuante na formação das professoras das creches de Parma.

I Ser capaz de estabelecer uma relação triádica

O estabelecimento de uma relação triádica implica suspender o juízo e reforçar o estilo materno. Segundo Bove (2006), a professora deve criar um clima de acolhimento, reconhecendo e reforçando o papel e o estilo materno, evitando juízos negativos. Após observação da relação mãe-filho, aproxima-se com delicadeza e propõe ações pedagógicas intencionais, personalizadas e flexíveis, legitimando a mãe como referência primária da criança.

As relações estabelecidas na tríade não são superficiais, mas profundas e delicadas. Segundo Sharmahd, "uma relação desse tipo necessita de tempo para constituir-se porque se baseia na aquisição de uma profunda confiança recíproca que a professora deve tornar viável através de um percurso" (2007, p. 70)

Tais relações contribuem para que a criança explore o ambiente físico, estabeleça a professora como figura de referência, habitue-se à rotina e vivencie a separação da mãe em uma experiência de afastamento seguro e não de abandono. Para a mãe, o processo possibilita, mediante uma relação triádica, desenvolver confiança na professora, conhecer a rotina da creche e viver o momento da separação, quando se sentir pronta.

Durante o *inserimento* constrói-se um estilo de transição entre as diferentes configurações da tríade: mãe e criança chegam à creche (1ª configuração), mãe, criança e professora ficam juntas (2ª configuração); mãe despede-se e criança e professora permanecem juntas (3ª configuração); mãe retorna e a tríade mãe-criança-professora se restabelece (4ª configuração); mãe e criança despedem-se da professora (5ª configuração).

A análise dos dois momentos significativos e interrelacionados da transição indica que "um é a desconstrução de uma configuração precedente e o outro é a construção de uma nova configuração. Isso significa que a gestão da relação triádica não implica apenas a capacidade de estar dentro e fora da interação, mas também de entrar e sair." (FRUGERRI, 2008, p. 114)

O sucesso das diferentes configurações da tríade depende de boas transições, que dependem de uma boa comunicação e garantia de que o desejo da criança será considerado.

II Ser capaz de construir um relacionamento afetivo privilegiado para tornar-se a base segura da criança durante a ausência dos pais

É fundamental durante o ingresso "uma modulada presença da mãe ou de outra figura de referência até que a professora se torne completamente a pessoa responsável do cuidado." (MANTOVANNI, 2006, p. 21). Bove (2006) comenta:

> Pode-se dizer que a construção de uma relação educativa com o recém-chegado passa emocional e fisicamente pelos pais. É a mãe que consente à criança aventurar-se na relação com a professora, assim como é sempre a mãe que oferece à professora sugestões para conhecer a criança. E, também, é a mãe que legitima a relação que a criança cria com a nova figura de referência extrafamiliar. A sua presença no contexto da creche durante o *inserimento*, se, por um lado, pode aparentar complicar a cena relacional, por outro lado oferece aos professores elementos inegáveis para a construção de uma relação afetiva e não competitiva com a criança. (p. 139)

Saitta (2006) distingue três momentos no *inserimento*: 1 a criança está fisicamente na creche e psicologica e fisicamente apegada à mãe (no colo, dando-lhe a mão etc.); 2 a criança afasta-se da mãe para dirigir sua atenção ao ambiente; 3 estabelecem-se contatos, interesse e atenção em relação à creche. Neste terceiro momento a professora pode intervir de fato, aproximando-se fisicamente da criança e travando um diálogo direto, sem provocar relutância, o que se deve à competência comunicativa e relacional, à postura intencional de escutar, dialogar com aceitação, envolvimento, participação e reconhecimento do outro.

Flanagan (2002) aponta dois aspectos do apego: estar próximo e interagir. Enquanto a tríade se estabelece e as relações triádicas se desenvolvem, a professora, torna-se paulatinamente base segura da criança, procurando não se manter distante demais, nem tão próxima, para que não se sinta pressionada nem que sua relação com a mãe foi invadida.

III Saber ouvir para acolher na própria mente as emoções da criança e restituí-las pensadas

A professora precisa de estratégias para o acolhimento e construção de uma relação com pais e crianças: "A delicada relação com os pais pressupõe que a professora possua instrumentos particulares de diálogo, que se concretizam na empatia, na escuta, na capacidade de acolher a dupla mãe-filho" (SHARMAHD, 2007, 69)

Bion (1973) elaborou os conceitos de conteúdo e continente, a partir dos quais a idéia de contenção emotiva considera que as crianças precisam de uma mente adulta (pais, professoras, cuidadores etc.) para acolherem suas emoções e devolvê-las pensadas e com significado. Segundo Cigala[10], esse conceito divide-se em três etapas, que podem acontecer em diferentes ordens: 1 reconhecer as emoções e nomeá-las. 2 acolher as emoções, escutá-las e não as julgar. As emoções têm um significado adaptativo e, pela raiva, tristeza, alegria, medo e outras, obtemos informações de como a situação é percebida; assim, as emoções não são nem positivas, nem negativas, mas todas são úteis. 3 gerenciar as emoções de tal maneira a oferecer à criança ou à mãe a possibilidade de aumentar a consciência de si mesma, compreender as próprias emoções e expressá-las de um modo adequado. Esse é um processo que envolve as relações intrapessoais e interpessoais e acontece diariamente nas relações com as crianças e faz com que elas desenvolvam, dia após dia, sozinhas, a capacidade de escutar as próprias emoções e dar-lhes um significado.

Bion (1973) considera que os vínculos que se estabelecem entre duas ou mais pessoas são elos emocionais, imanentes (são inatos e inseparáveis da pessoa) e compreendidos na interrelação continente-conteúdo. Continente é a pessoa que se dispõe a acolher, conter, decodificar, transformar, elaborar as emoções do outro e devolvê-las apropriadamente, nomeadas e significadas. Para Zimerman (2004), continente é um processo psíquico ativo e não um recipiente, mero hospedeiro ou depositário das emoções. Assim, a professora que acolhe e colabora no processo de separação mãe-filho em uma relação triádica atua como continente.

Durante o ingresso, as emoções da mãe e da criança, ao serem identificadas e acolhidas, possibilitam à professora, como figura de referência, administrá-las, como o caso da mãe que ainda não desenvolveu confiança suficiente para deixar a creche ou a criança com comportamento de apego. Bove (2006) cita alguns elementos que favorecem o desenvolvimento da confiança dos pais em relação à professora: reconhecer sua experiência e profissionalismo; que assume o cuidado da criança e sabe como fazê-lo e conhecer o estilo de relação entre criança e professora, tendo sua maternidade assegurada e apoiada.

---

[10] Aula proferida pela profª dr.ª Ada Cigala: Processi di sviluppo psicologico: leggere le relazioni attraverso le emozioni. Parma, na Università degli Studi di Parma, em janeiro de 2008. Cigala é professora e pesquisadora do Departamento de Psicologia da Universidade de Parma.

IV Assumir a responsabilidade da gestão de um pequeno grupo de crianças, favorecendo as relações com e entre elas

Na creche as interações professora-criança estão circunscritas às esferas do cuidar e do brincar.

> Seria quase desnecessário lembrar-lhes que as crianças muito pequenas precisam de total assistência e não podem progredir por iniciativa própria. Têm de ser seguras, transportadas, lavadas, alimentadas, mantidas na temperatura certa e protegidas de corrente de ar e de pancadas. (WINNICOTT, 1975, p.104)

O cuidar pedagógico diferencia-se do cuidar como tarefa braçal.

> Uma conotação particular distingue o trabalho de cuidar da professora daquele da mãe: é intencional, é apoiado em uma maior consciência e em uma capacidade de saber lidar com a imprevisibilidade que comporta a relação com o outro, sobretudo se o outro é uma criança. Uma comum interpretação vê no trabalho de cuidar uma interminável rotina, um proceder cotidiano desgastante pelo senso de inutilidade que acompanha o fazer coisas que se desfazem continuamente, uma busca de organizar a desordem que se recria continuamente. (SAITTA, 2006, p.99)

O cuidado com intencionalidade é oposto ao fazer sem propósito e rotineiro. "O cuidado na creche é projetado, é parte integrante do percurso pedagógico e representa um sinal de distinção e um grande recurso em termos de especificidade educativa" (SAITTA, 2006, 99).

No senso comum "cuida-se" ou "cuida-se de" e em uma visão educacional "cuida-se de para", ou seja, o cuidado não é um fim em si mesmo, não apenas cuida-se da criança, mas cuida-se para um determinado objetivo. Tanto é importante o objetivo (cuida-se para) como a criança que recebe o cuidado (cuida-se de). Para não se tornar instrumental e impessoal, é preciso ter-se o foco nos objetivos e também em quem recebe o cuidado.

Durante o período de ingresso, o cuidar, diferenciado e pessoal, pode ter a intencionalidade de aproximação da criança, toque físico, propiciar bem-estar e promover segurança na criança e na mãe, que, quando percebe que o filho é devidamente cuidado, sente-se confiante.

O cuidar não se limita à higiene e alimentação, mas compreende também a organização do ambiente – espaço e rotina. O espaço físico deve ser instigante e organizado de acordo com os interesses das crianças. Brinquedos e brincadeiras

adequados favorecem o desejo da criança de explorar, estabelecer contato com seus pares e permanecer no ambiente. Um espaço sereno possibilita um sono tranquilo.

As características individuais de apego e a qualidade das intervenções propostas pela figura de referência determinam o tempo de permanência da mãe. As intervenções englobam a organização de um espaço instigante para a criança explorar, a criação de um clima acolhedor para todos sentirem-se bem, a observação da relação mãe-filho, o estabelecimento de uma relação triádica e tornar-se a figura de referência para mãe e filho, assumir os cuidados da criança e orientar o distanciamento gradual da mãe.

O momento de separação segue-se ao estabelecimento da tríade, quando a professora já se tornou figura de referência para a criança e a mãe. Para Mantovani (2006), o tempo para uma separação tranquila é diferente e flexível para cada criança e família. O autor (1998) recomenda aos pais a postura de observador-participante durante o *inserimento* e Bestetti (2007) acrescenta: não circular pela sala, não entrar em contato com outras crianças e despedir-se, ao sair.

No processo de separação, a mãe paulatinamente afasta-se da criança, deixando-a aos cuidados da professora. Quando a criança não a procura com freqüência, passa a afastar-se fisicamente, primeiramente por curtos intervalos de tempo, aumentando-os gradativamente, conforme a resposta da criança. No reencontro, o contato direto mãe-filho é restabelecido. Sanviti (2003) destaca o jogo de esconder, o qual possibilita a criança expressar seu medo e confrontar-se com a sua capacidade de suportar estar sozinho. Escondendo-se ou tendo algo escondido, percebe a possibilidade de o objeto, a pessoa e a situação retornarem.

Para Saitta (2006), faz-se necessária a escuta empática, sensível e disponível. A professora não se apresenta como rival, mas como apoio à mãe no momento da separação, agindo de maneira coerente, previsível e reforçando o estilo de relação e modalidade comunicativa que a mãe utiliza com a criança. A professora cria um clima facilitador, ao intervir na relação mãe-filho, após observá-los, intuindo quando é o melhor momento, menos invasivo, percebendo por meio de sinais da criança que está pronta para confrontar-se com o ambiente da creche.

"Geralmente o *inserimento* é considerado concluído, quando a rotina foi introduzida e as crianças começam a passar os seus dias na creche." (BESTETTI, 2007, p. 167)

2.4.2 A professora participante de uma equipe

A complexa articulação entre os componentes do *inserimento* acontece sob um modelo de organização. Andreoli (2008) expõe uma modalidade que contempla os acontecimentos: visita inicial à creche; encontro do grupo de pais com o pessoal da creche; entrevista individual e/ou em dupla; frequência com tempo individualizado e gradual; decisão conjunta com a mãe para determinar tempo e modo da separação.

A creche aberta, para Bestetti (2007), é um dia em que pais e criança a visitam para conhecê-la em sua complexidade: espaços, professoras, rotina, cardápio etc. Veicula mensagens e induz questões, como o espaço onde a criança permanecerá, contribui para que pais compreendam a rotina, sugere perguntas sobre atividades e a importância de a criança ter sempre o olhar da mãe nos primeiros dias. Na primeira reunião um vídeo mostra o que se faz na creche, o cotidiano, as professoras, o processo de *inserimento* e outras orientações, como comenta (BESTETTI, 2007):

> Fazer conhecer a creche, a modalidade de *inserimento*, dar informações, mas, sobretudo permitir aos pais de expressarem as próprias expectativas no confronto com o serviço e a preocupação relativa ao momento da separação é o objetivo principal da primeira reunião. (p. 65).

Os primeiros momentos na relação família-creche (visita, encontro em grupo, encontro individual) norteiam as relações, enquanto mãe e criança estiverem presentes na creche.

As famílias entram na creche não só como destinatárias de um serviço, mas sobretudo como protagonistas dos percursos educativos de seus filhos. Segundo Fruggeri (2008), a dinâmica entre pais, educadores e crianças dá-se em um contexto institucional, onde os aspectos relacionais ocorrem no nível interpessoal e de relevância profissional.

No *inserimento* pensado e projetado como uma experiência pedagógica a professora divide com as colegas seus sentimentos, idéias e experiências, mediante uma reflexão formativa e compartilhada, passando da esfera individual para uma dimensão socializada de grupo (BOVEI, 2003).

> Repensando o *inserimento* como ocasião formativa, como *setting* formativo convidam-se os educadores a explorar novas possibilidades, a exercitar a multiplicidade na educação reativando a capacidade de pensar, reelaborar e reapropriar-se das inumeráveis oportunidades formativas que o agir cotidiano dá-lhes, por vezes implicitamente. (BOVEI, 2003, p.158)

A formação continuada é imprescindível para o sucesso do *inserimento*.

> Realizar reuniões, estabelecer um vínculo de partilha, utilizar estratégias específicas e instrumentos precisos, cuidar ao longo do tempo prestando atenção, tudo isto exige competências adquiridas através de um percurso formativo que seja de qualidade e contínuo. (SHARMAHD, 2007, 214)

Andreoli[11] ressalta que o educador compartilha no grupo as suas emoções e ideias. O grupo torna-se caixa de ressonância e contenção para transformá-las em elementos de conhecimento, apoio e construção de um pensamento pedagógico comum. Assim, as professoras se desenvolvem profissionalmente pelo trabalho de grupo, a partir do princípio da colegialidade, em estreita colaboração com as famílias.

Bronfenbrenner (1996) entende que o ser humano desenvolve-se apoiado em quatro sistemas dinâmicos, interrelacionados e interdependentes: microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema. A vinda da família para a creche representa a passagem da criança de um microssistema, a família, para outro, a creche, uma transição ecológica gerenciada pela professora. O mesossistema das relações creche-família é influenciado pelo exossistema das políticas educacionais, burocracia institucional, condições de vida da família (questões econômicas, moradia, saúde etc.) e pelo macrossistema, que envolve a cultura, os valores, as crenças, as representações. A gerência do *inserimento* feita pela professora abrange variáveis dos quatro sistemas, que podem ser mais ou menos favoráveis ao processo. Para o aprimoramento profissional das professoras, é desejável que os quatro sistemas atuem em colaboração, mediante o compartilhar com a equipe da creche e o planejamento da formação continuada.

A articulação das pesquisas e a formação em contexto, planejada com a participação das professoras e focada na prática, tornam possível o *inserimento*.

---

[11] Palestra proferida por Betta Andreoli: Il ruolo e funzioni dell'educatore: La figura di riferimento. Local: DUC/Parma, janeiro de 2008

CAPÍTULO 3 – PESQUISA DE CAMPO

3.1 Procedimento metodológico

A definição da metodologia para esta pesquisa partiu de uma indagação: pesquisa quantitativa ou qualitativa?

De acordo com Stake (1999),

> a distinção fundamental entre investigação quantitativa e investigação qualitativa baseia-se no tipo de conhecimento que se pretende. Ainda que pareça estranho, a distinção não está relacionada diretamente com a diferença entre dados quantitativos e dados qualitativos, mas sim com uma diferença entre a busca de causas e a busca de acontecimentos. Os investigadores quantitativos destacam a explicação e o controle; os investigadores qualitativos destacam a compreensão das relações complexas existentes. (p.42)

O período de ingresso da criança na creche é um fenômeno social complexo que acontece dentro de uma organização educacional pública, o Centro de Educação Infantil (CEI), num dado período de tempo, nas primeiras semanas do ano letivo. Assim, optou-se por uma metodologia qualitativa, que se debruça sobre o ingresso da criança na creche.

Entre as possibilidades da pesquisa qualitativa, optou-se pela etnografia com base em Gómez (1996):

> Quando nos referimos a etnografia a entendemos como o método de investigação pelo qual se compreende o modo de vida de uma unidade social concreta. Através da etnografia se busca a descrição ou reconstrução analítica de caráter interpretativo da cultura, formas de vida e estrutura social do grupo investigado. Mas também, sob o conceito da etnografia, nos referimos ao produto do processo de investigação: um escrito etnográfico, o retrato do modo de vida de uma unidade social.
> Uma família, uma escola, uma classe, um grupo de professoras são alguns exemplos de unidades sociais educativas que se pode descrever etnograficamente. (p. 44)

Quando do ingresso da criança no CEI, os atores do contexto são múltiplos: bebês, professoras, coordenação, direção, pais, empresa que fornece a alimentação e as condições físicas e normativas do CEI. As expectativas, as limitações e disposições de cada um desses atores são múltiplas. Comenta Gómez (1996):

> Por contexto entendemos o conjunto de condições naturais, sociais, históricas e culturais nas quais se situa o processo de observação. (...)

> Junto com a ilustração dos elementos físicos (espaço, objetos), sociais (indivíduos, grupos, regras), culturais (linguagem, materiais, conhecimentos...) que estão em torno do desenvolvimento do acontecimento, fenômeno ou conduta que observamos, resulta essencialmente a alusão aos componentes históricos do lugar em que se produz esse acontecimento (por que ocorreu aqui, quando, onde...) e, sobretudo, os componentes históricos do acontecimento, quais das condutas observadas são representativas do acontecimento; quais são representativas de apenas um momento específico. (p.152)

O tempo e o local são estáveis, porém, os acontecimentos e os comportamentos são incontroláveis do ponto de vista do pesquisador. Assim, o que é o contexto e o que é o fenômeno do ingresso (da adaptação) propriamente dito é difícil limitar com clareza, uma vez que estão intrinsecamente ligados, são dependentes e determinantes um do outro. Recomenda Stake (1999):

> O tempo que dispomos para o trabalho de campo e a possibilidade de acesso ao mesmo são quase sempre limitados. Se for possível, devemos escolher casos que são fáceis de abordar e onde nossas indagações são bem acolhidas, naqueles onde se pode identificar um possível informante e que contem com atores (as pessoas estudadas) dispostas a dar sua opinião sobre determinadas questões. (p.17)

Após contatar por telefone três CEIs participantes do CIEI (Contextos Integrados de Educação Infantil)[12], dois foram visitados para conhecimento do espaço físico e para uma primeira entrevista com a coordenadora pedagógica e diretora.

Optou-se pelo CEI Anita Alves, porque se situa na periferia de São Paulo, num bairro de baixa renda e atende aos moradores das proximidades e, apesar de ser um representante típico de CEIs, a coordenadora pedagógica realizou, nos anos 2005, 2006 e 2007, oficinas para as mães cujos filhos participaram do período de adaptação, o que denota uma postura em prol do pensar o ingresso e integração da criança e da família no CEI. Essa sensibilidade fez com que esta pesquisa fosse muito bem acolhida, com espaço para sua realização e troca de informações.

A coleta de dados foi realizada a partir de setembro de 2007, com a primeira visita ao CEI, e estendeu-se até maio de 2008, quando foi realizada a última entrevista

---

[12] O CIEI – Contextos Integrados de Educação Infantil – constitui-se como um projeto registrado no CNPq, coordenado pela profa. dra. Tizuko Morchida Kishimoto e que conta com a cooperação internacional entre a Faculdade de Educação da USP, Universidade do Minho e a Associação Criança de Braga-Portugal. Tem por objetivo a pesquisa acadêmica, a formação de professoras de crianças de 0 a 6 anos e o acompanhamento de processos de intervenção em práticas educativas de unidades de educação infantil, vinculadas à rede municipal de São Paulo. Dez grupos de pesquisa de Minas Gerais, São Paulo e Ceará participam da rede.

com a coordenadora pedagógica. O período de adaptação estipulado pelo CEI estendeu-se de 11 de fevereiro de 2008 a 22 de fevereiro de 2008.

A coleta aconteceu em três espaços físicos: sala do Berçário 1a (B1a), sala da classe do Berçário 1b (B1b) e no refeitório, onde se realizaram as oficinas. A rotina permitiu a observação participante. Bogdan e Bliken (1994) comentam:

> Em investigação qualitativa, uma das estratégias utilizadas baseia-se no pressuposto de que muito pouco se sabe acerca das pessoas e ambientes que irão constituir o objeto de estudo. Os investigadores esforçam-se, intelectualmente, por eliminar os seus preconceitos. Seria ambicioso, da sua parte, preestabelecer, rigorosamente, o método para executar o trabalho. Os planos evoluem à medida que se familiarizam com o ambiente, pessoas e outras fontes de dados, os quais são adquiridos através da observação direta. Após a conclusão do estudo efetua-se a narração dos fatos, tal como se passaram, e é elaborado, em retrospectiva, um relatório detalhado do método utilizado. Quando iniciam um trabalho, ainda que os investigadores possam ter uma idéia acerca do que irão fazer, nenhum plano é delineado antes da recolha dos dados. Além disso, o investigador qualitativo evita iniciar um estudo com hipóteses previamente formuladas para testar ou questões específicas para responder, defendendo que a formulação das questões deve ser resultante da recolha de dados e não efetuada a priori. É o estudo que estrutura a investigação, não idéias preconcebidas ou um plano prévio detalhado. (p. 83)

Stake (1999) salienta a importância da disciplina para a observação:

> Alguns pensam que o trabalho de campo naturalista consiste simplesmente em manter os olhos abertos, em uma atitude receptiva de novas impressões. A atenção e a receptividade são importantes, mas o bom estudo de casos depende da disciplina. É necessário prever algumas das coisas que podem acontecer. Pois algumas ocorrerão demasiadamente depressa ou com demasiada sutileza para que se possam observar. Talvez a tarefa mais difícil do investigador é a de formular boas perguntas, as perguntas da investigação, que dirijam a atenção e o pensamento o suficiente mas não em excesso. (p. 25)

Gómez (1996) aponta a importância da definição do objeto de estudo:

> Toda observação sistemática tem por finalidade obter informação sobre algum assunto concreto. Isto implica que, antes de iniciar nossas observações, devemos ter alguma idéia, ainda que seja imprecisa, do que vamos observar. Isto vai nos ajudar a focalizar nossa atenção selecionando certos fenômenos frente a outros de menor interesse. (p. 151)

Yin (2005) ressalta as habilidades do pesquisador:

> - Um bom pesquisador de estudo deve ser capaz de fazer boas perguntas – e interpretar as respostas.
> - O pesquisador deve ser um bom ouvinte e não ser enganado por suas próprias ideologias e preconceitos.
> - O pesquisador deve ser adaptável e flexível, de forma que as situações recentemente encontradas possam ser vistas como oportunidades, não ameaças.
> - O pesquisador deve ter uma noção clara das questões que estão sendo estudadas, mesmo que seja uma orientação teórica ou política,

> ou que seja de um modo exploratório. Essa noção tem como foco os eventos e as informações relevantes que devem ser buscadas a proporções administráveis.
> - O pesquisador deve ser imparcial em relação a noções preconcebidas, incluindo aquelas que se originam de uma teoria. Assim, a pessoa deve ser sensível e estar atenta a provas contraditórias. (p. 83)

Para a coleta de dados, Yin (2005) considera seis fontes: documentação, registros em arquivos, entrevistas, observações diretas, observação participante e artefatos físicos. Nesta pesquisa foram utilizadas as fontes: documentação (Projeto Pedagógico), entrevistas (com as professoras, mães e coordenadora pedagógica), questionários e observação direta.

Bogdan e Biklen (1994) comentam:

> Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a coleta de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. (p. 134)

As entrevistas, semi-estruturadas, foram realizadas com a coordenadora. As entrevistas com as professoras e pais foram feitas de forma espontânea. Yin (2005) comenta:

> Dessa forma, você pode tanto indagar dos respondentes-chave tanto os fatos relacionados a um assunto quanto pedir a opinião deles sobre determinados eventos. Em algumas situações, você pode até mesmo pedir que o respondente apresente suas próprias interpretações de certos acontecimentos e pode usar essas proposições como base para uma nova pesquisa. (p. 117)

Foram utilizados dois questionários elaborados pela coordenadora pedagógica, por entendermos que seriam uma fonte de informação, pois tocavam em questões importantes do processo.

Na observação direta, foram feitas anotações, fotos e vídeos, com o cuidado de minimizar o constrangimento da presença da pesquisadora e da máquina fotográfica, pois algumas pessoas se retraem, outras mostram uma postura atípica, outras se sentem incomodadas.

Afirmam Bogdan e Biklen (1994):

> (...) Se o estudo tiver como preocupação central as ocorrências típicas, terá de se encontrar uma forma de minimizar a distorção das rotinas causada pela presença do fotógrafo. O investigador fotográfico tem de passar a ser, tanto

> quanto possível, invisível. Há duas maneiras de se chegar a esse objetivo: através da familiaridade e da distração.
> As pessoas acabam por se acostumar e ficar indiferentes a qualquer coisa no seu meio ambiente, e o fotógrafo não constitui exceção. (p. 141)

Apresentei-me aos pais como professora e aluna da USP que precisava acompanhar o período de adaptação, procurando não interferir na rotina, nem permanecer distante e causar constrangimento. O fato de ser professora deu-me livre acesso para entrevistas e comentários com meus pares.

Após a coleta, os dados das entrevistas, arquivos de imagens, questionários, foram organizados. Como observa Gómez (1999):

> A primeira tarefa necessária para o tratamento dessa informação consiste na redução dos dados, isto é, simplificá-la, resumi-la, selecioná-la para torná-la compreensível e manejável. (204)

Para Yin (2005), a análise de dados

> consiste em examinar, categorizar, classificar em tabelas, testar ou, do contrário, recombinar as evidências quantitativas e qualitativas para tratar as proposições iniciais de um estudo. Analisar as evidências de um estudo de caso é uma atividade particularmente difícil, pois as estratégias e as técnicas não têm sido muito bem definidas. A familiaridade com várias ferramentas e técnicas de manipulação é muito útil, mas cada estudo deve se esforçar para ter uma estratégia analítica geral – estabelecendo prioridades do que deve ser analisado e por quê.
> (...) Independentemente da escolha das estratégias e técnicas, um desafio persistente é produzir análises de alta qualidade, que exigem pesquisadores que considerem todas as evidências, exibam e apresentem as evidências separadas de qualquer interpretação e demonstrem um interesse adequado para explorar interpretações alternativas. (p. 137)

Os questionários foram convertidos em tabelas, as entrevistas e relatos das observações foram categorizados e as fotos e filmagens compuseram as ilustrações.

Stake (1999) aponta a importância dos modelos para a análise de dados:

> Podemos buscar modelos ao mesmo tempo que revisamos documentos, realizamos observações ou entrevistamos – ou podemos classificar registros, somar frequências, e desta maneira encontrar modelos. Ou ambas as coisas. Às vezes, encontraremos um significado relevante em um só exemplo, mas normalmente os significados importantes surgirão das situações que se repetem uma ou outra vez. (p. 72)

Quanto à categorização, Bogdan e Biklen (1994) comentam:

> À medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representem estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são categorias de codificação. As categorias constituem um meio de

> classificar os dados descritivos que recolheu (os símbolos segundo os quais constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu (os símbolos segundo os quais organizaria os brinquedos), de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados. (p. 221)

Conforme o relato era lido, as categorias iam sendo anotadas e, depois, agrupadas para ser analisadas. Bogdan e Biklen (1994) explicitam a importância dessa etapa da pesquisa:

> Tal como um mineiro apanha uma pedra, perscrutando-a na busca do ouro, também o investigador procura identificar a informação importante por entre o material encontrado durante o processo de investigação. Num certo sentido, os acontecimentos vulgares tornam-se dados quando vistos de um ponto de vista particular – o do investigador. (...)
> Os dados são simultaneamente as provas e as pistas. Coligidos cuidadosamente, servem como fatos inegáveis que protegem a escrita que possa ser feita de uma especulação não fundamentada. Os dados ligam-nos ao mundo empírico e, quando sistemática e rigorosamente recolhidos, ligam a investigação qualitativa a outras formas de ciência. Os dados incluem os elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspectos da vida que pretendemos explorar. (BOGDAN e BIKLEN,1994, p. 149)

Para Stake (1999), "o investigador qualitativo se concentra num exemplo, tenta colocá-lo à parte, para devolvê-lo ao seu lugar carregado de maior significado – análise e síntese na interpretação direta" (p. 70).

Os dados foram agrupados em 16 categorias: alimentação, brincar, choro, chupeta, cuidados, despedida/fuga, disponibilidade, ficar com os outros, segredos e hábitos, horário, interação mãe-bebê, interação professora-bebê, postura dos pais, presença dos pais, reencontro e relação professora-pais.

As categorias correspondem a partes, a olhares distintos, de uma única observação. Cada pessoa apresenta atitudes, expectativas e respostas individualizadas. Contudo, percebe-se alguma convergência por meio de expressões verbais e não-verbais.

A categorização proporcionou a triangulação dos dados, pois foram colocadas lado a lado a prática, a fala das professoras e das mães e as respostas dos questionários. Para Yin (2005),

> a investigação de estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo (p. 32). O uso de várias fontes de evidências reside na escolha do uso da triangulação como fundamento lógico e como prova de confiabilidade e validade do estudo de caso. (p. 126).

Para Rabitti (1999), “ao estudar um aspecto, não nos limitamos a uma só fonte de dados, mas procuram-se várias confirmações. Assim, uma pessoa será observada repetidamente, em ocasiões diversas, e o seu comportamento será confrontado com as opiniões expressas por ela mesma e por outras pessoas.” (p. 33)

Stake (1999) estipula quatro tipos de triangulação: fontes de dados, investigadores, teorias e metodologia. Nesta pesquisa utilizou-se a triangulação de fontes de dados, ou seja, a comprovação mediante a ocorrência de um mesmo dado em diferentes fontes, a saber: observações diretas, falas e entrevistas, imagens, questionários e Projeto Pedagógico.

A Tabela 3 mostra por quais fontes as pessoas participantes foram abordadas:

Tabela 2 – Instrumentos de coleta de dados e participantes

Instrumentos / Participantes	Observações	Imagens	Entrevistas e falas	Questionários	Projeto Pedagógico
Coordenadora	X	X	X	X	X
Professoras	X	X	X	X	X
Pais	X	X	X	X	
Bebês	X	X			

Após a organização, categorização e tabulação dos dados, levantaram-se os temas que seriam abordados,

> Com quase toda certeza, os dados recolhidos serão muito mais do que se pode analisar. Depois de realizar um grande número de boas observações, é importante identificar as melhores e prescindir das demais. (...)
> Também é importante dedicar um tempo melhor de análise aos melhores dados. É impossível ocupar-se de todos, e a atenção igual aos dados não constitui um direito civil. Deve-se ter o objetivo fixo no caso e nos temas-chave. A busca de significados, a análise, deve partir e retornar, uma vez e outra, a este objetivo. (Stake, 1999, p. 77)

As questões que já haviam sido esboçadas voltaram à mesa para ser definitivamente efetivadas ou descartadas e, se fosse necessário, novas questões acrescentadas. Para Bogdan e Biklen (1994), “os investigadores qualitativos partem para um estudo munidos dos seus conhecimentos e de sua experiência, com hipóteses formuladas com o único objetivo de serem modificadas e reformuladas, à medida que vão avançando.” (p. 84),

As questões efetivadas foram:

1. Como se dão as relações diádicas e triádicas entre professora, pais e bebês?
2. O brincar é alvo de planejamento?
3. A voz dos bebês é considerada no processo de adaptação?

Afirma Stake (1999):

> Não existe um momento determinado em que se inicie a análise de dados. Analisar consiste em dar sentido às primeiras impressões, assim como aos resumos finais. Análise significa essencialmente pôr algo à parte. Colocamos à parte nossas impressões, nossas observações. (p. 67)

Segundo Yin (2005), a qualidade da análise corresponde ao rigor de pensamento do pesquisador, somado à apresentação de evidências e ao exame de interpretações alternativas, e não diretamente ao uso de ferramentas analíticas.

É pela análise que chegamos aos resultados da pesquisa, como Gómez (1999) afirma:

> Os resultados de um estudo avançarão na explicação, compreensão e conhecimento da realidade educativa e contribuirão com a teorização ou intervenção sobre a mesma. A investigação qualitativa se preocupa especialmente pelo significado que os participantes atribuem a suas práticas e às situações educativas em que se desenvolvem. Os resultados ou conclusões desta investigação englobarão, portanto, toda uma série de decisões do investigador sobre o significado das coisas. (p. 213)

Gómez (1999) reconhece que o processo lógico aplicado para chegar às conclusões é a etapa mais obscura da análise. Expõem-se detalhadamente a coleta de dados, superficialmente ou em parte a análise, redução, reestrutura ou apresentação da informação, mas não se explicitam as ferramentas que levam às conclusões. Talvez a falta de explicitação resida no fato de que tais ferramentas não formem ainda um corpo de opções ao alcance dos investigadores. É um caso de meta-investigação, de investigar o próprio processo de investigação e propor ferramentas.

Nesta pesquisa confrontaram-se os dados categorizados com o referencial teórico, visando a que a teoria elucide a prática e que a prática exemplifique a teoria.

3.2 O campo da pesquisa

O Centro de Educação Infantil Anita Alves (nome fictício), creche direta, inaugurado em 5 de fevereiro de 2005, localiza-se na periferia da cidade de São Paulo, zona oeste, numa rua central do bairro, onde há um comércio local com pequenas

mercearias, bares, brechós, móveis usados. Num raio de 500m acham-se duas Escolas Municipais de Educação Infantil e uma Escola de Ensino Fundamental.

O CEI atende a população que mora nas proximidades, de nível socioeconômico baixo. A maioria dos pais trabalha como mão de obra sem necessidade de qualificação e no mercado informal. Muitos são pedreiros ou ajudantes de pedreiros e as mães, diaristas ou faxineiras em casas de família. Algumas trabalham em salão de beleza, como cabeleireiras ou manicures ou fazem salgados e doces sob encomenda. Muitos pais estão desempregados e alguns assumem as tarefas do lar, enquanto a esposa trabalha fora de casa.

Num terreno de esquina, com aproximadamente 1.500m^2, está o prédio do CEI, de dois andares, área verde e estacionamento para os funcionários. A cozinha é terceirizada, de acordo com a atual política municipal.

No andar térreo localiza-se a cozinha, sala da diretora, sala da coordenadora, secretaria, enfermaria, lavanderia, refeitório, banheiros e salas de aula. No andar superior, ao qual se tem acesso pelas escadas ou elevador, as salas dos berçários, minigrupos, espaço destinado à alimentação, banheiros e *solarium*. A área externa, bastante espaçosa, compreende um parque no gramado da parte de trás e um tanque de areia na frente.

O CEI Anita Alves tem sete classes: dois berçários com crianças nascidas em 2007 (classe B1a e classe B1b), dois grupos de crianças nascidas em 2006 e três grupos de crianças nascidas em 2005.

Com a passagem das creches para a Secretaria de Educação, as auxiliares de desenvolvimento infantil (ADIs) foram paulatinamente sendo substituídas por professoras. O CEI, em 2008, contava com 22 professoras, 19 com nível superior, duas cursando Pedagogia e uma com ADI-Magistério.

Os berçários são atendidos por oito professoras, bastante experientes, todas com formação superior, três delas com pós-graduação completa ou em curso. Com exceção de uma ADI, trabalhavam em outros níveis da educação escolar, mas com o concurso, migraram para a creche.

Tabela 3 - Dados das professoras

Nome fictício	Formação	Tempo de experiência em educação	Tempo de experiência em creche
Diva	Pedagogia Psicopedagogia	6 anos	3 anos
Celina	Magistério Cursando o 2º ano de Pedagogia	17 anos	17 anos Trabalhava como ADI
Yria	Magistério Normal superior	22 anos	3 anos.
Gláucia	Pedagogia	20 anos	3 anos
Mariana	Magistério Pedagogia	25 anos	3 anos
Wilma	Magistério Pedagogia em curso	14 anos	4 anos
Elizabeth	Pedagogia Pós-graduação	17 anos	4 anos
Dayse	Magistério Letras Cursando pós-graduação	10 anos	4 anos

Rotina dos berçários:

6h30 às 7h30: entrada

8h: leite

9h: suco e banho

10h: almoço, higiene e sono

12h30: geralmente os bebês acordam

13h: leite

16h: jantar e higiene

17h: saída

Durante o período de adaptação a turma foi dividida em duas, de tal modo que um grupo frequentava das 8h às 10h ou 11h, saindo após o almoço, e outro grupo das 14h e às 16h ou às17h, após o jantar.

Figura 3- fachada do CEI Anita Alves, pais aguardam abertura do portão às 14h

Figura 4 – Prédio isolado em terreno espaçoso

Figura 5 – Parque em ampla área verde

Figura 6 – Aproveitamento do espaço ao lado do portão de entrada para o tanque de areia (condições precárias)

Figura 7 – Arredores da creche: bairro de periferia

3.3 Coleta de dados

Os dados foram coletados mediante entrevistas dirigidas e espontâneas, questionários, observações, fotos, filmagens e leitura do Projeto Pedagógico de 2008. Foram observadas duas salas: B1a (Berçário 1, turma A – crianças que completam 1 ano no segundo semestre de 2008) e B1b (Berçário 1, turma B – crianças que completam 1 ano no primeiro semestre de 2008) e as oficinas.

As entrevistas e observações foram transcritas e os questionários, tabulados. As fotos foram usadas como ilustrações e algumas cenas filmadas foram transcritas para análise.

Foram levantadas 16 categorias, intrinsecamente relacionadas:

1. Relação professora-pais
2. Confiança
3. Disponibilidade dos pais para permanecer na creche
4. Horário
5. Alimentação
6. Choro
7. Chupeta
8. Cuidado
9. Interação professora-bebê
10. Brincar
11. Ficar com os outros (bebês que já tiveram outros cuidadores)
12. Interação mãe-bebê
13. Presença dos pais
14. Segredos e hábitos
15. Despedida/ fuga
16. Reencontro

Alguns dados foram classificados em mais de uma categoria de acordo com o seu conteúdo.

Seguem as entrevistas com a coordenadora, observações feitas no primeiro e no segundo dias do período de adaptação e a tabulação das respostas dos questionários.

3.3.1 Relato da visita ao CEI Anita Alves realizada em 17/09/2007

Após contato telefônico com a coordenadora pedagógica Maria Helena, foi marcada a visita ao CEI Anita Alves, para conhecer seu espaço físico e realizar uma entrevista com a coordenadora.

A coordenadora apresentou-me o quadro de funcionários do CEI, salientando que cozinha e limpeza eram serviços terceirizados, o quadro de professoras, o número de salas e alunos e explicou que entre as crianças havia uma portadora de hidrocefalia, com comprometimento motor dos membros inferiores.

A coordenadora promove uma reunião de formação de professoras às segundas, quartas e sextas-feiras, das 6h30 às 7h30 e às terças e quintas-feiras, das 17h30 às 18h30.

Sobre o período de adaptação, a coordenadora mostrou um registro com fotos sobre as oficinas desenvolvidas em 2007.

A coordenadora observou que as mães dos novos alunos ficavam bastante ansiosas nos primeiros dias da criança no CEI, enquanto esperavam a saída. A partir dessa constatação, passou a promover oficinas para as mães durante o período de espera.

Em 2007, a semana da adaptação aconteceu de 5 a 9 de fevereiro, com duração diária de duas horas em horários de manhã e à tarde.

Na segunda-feira as mães confeccionaram uma bandeja americana; na terça-feira, um chocalho; na quarta-feira, balangandã, encaparam caixas e produziram um brinquedo com água, tinta e óleo numa garrafinha pet; na quinta-feira fizeram massinha de modelar caseira e na sexta-feira expressaram-se pela escrita, fala e pintura com guache sobre a vivência no período de adaptação.

Segundo a coordenadora, essas oficinas deixaram as mães mais tranquilas, estimulando sua participação em outras atividades do CEI.

3.3.2 Relato da observação realizada no CEI Anita Alves em 11/02/2008 e indicação de categorias

Categorias	Relato
Postura dos pais	Cheguei às 13h40 e fiquei no outro lado da rua, aguardando os pais e bebês chegarem. Aproximando-se as 14h, já havia uma fila em frente ao portão, sob um sol escaldante. Mães tocavam a campainha insistentemente, até que uma delas, colocando a boca num vão do portão, gritou "Duas horas!". O portão foi aberto e elas entraram. Próximo à porta de entrada, no corredor interno, a diretora e uma funcionária anotavam o nome do bebê e indicavam a sala.
Relação prof-pais	Na sala, professoras do B1a cumprimentavam as mães e bebês com muita simpatia, perguntavam a idade e se o bebê chupava chupeta. Os bebês foram colocados sobre os colchões e as mães sentavam-se ou deitavam-se ao lado. Mães perguntavam às professoras sobre a troca de fraldas, quem faz e quando.
Alimentação Choro	Professora 1 tenta dar mamadeira para um bebê, que chora. A mãe tenta, mas o bebê continua chorando. Professora pega um brinquedinho e o bebê para de chorar e passa a prestar atenção na conversa e nos móbiles pendurados. As mães conversam entre si.
Brincar	Professora 1 pede às mães para trazerem brinquedos: "É bom trazer brinquedinhos, porque eles se sentem em casa e nós temos poucos brinquedos. Estamos esperando chegar uma verba". São 7 bebês na sala, 4 mães e 1 pai presentes. Às 14h20 pedem aos pais presentes para irem à oficina.
Fuga/ Despedida	Os pais começam a sair, sem se despedirem dos bebês. Uma mãe se levanta do colchão e diz "Lá vem ela atrás de mim..." O bebê sai engatinhando, sentindo a falta da mãe, olha para os outros bebês e ri.

	Um bebê começa a chorar. Professora 2 pega-o no colo, enquanto a Professora 1 brinca com outros bebês. As professoras conversam sobre a falta de brinquedos. Dirigem-se a mim e comentam: "Assim menorzinho é mais fácil de ficar. Os maiorzinhos são piores." Dirijo-me à sala dos "maiorzinhos".
	No B1b há 7 bebês, 6 em adaptação. 4 chorando, 2 mamando e 1 chupando chupeta. Professora pede para eu chamar a mãe de um deles.
	Volto com a mãe, que pega o bebê no colo.
Fuga/ Despedida	Uma mãe está com seu bebê no colo, balançando-o. Professora 1 pede para a mãe pôr o bebê no chão e o pega, senta-o em suas pernas e começa a brincar de cavalinho "pocotó, pocotó". Mãe sai da sala.
	Outra mãe é chamada. Pega o bebê no colo e leva-o para perto do móbile e da janela para olhar para fora.
Brincar	Professora 1 pega uma caixa de brinquedos e começa a cantar e bater palmas. Os bebês param um momento de chorar e olham para a professora, mas logo em seguida voltam a chorar. Agora são 3 bebês chorando.
	Professora 2 distribui bolachas. Três bebês persistem no choro.
Choro	Professora 2 leva dois bebês para a frente do espelho e diz: "–Olha que feio chorar, olha que feio chorar". Bate no espelho para chamar a atenção dos bebês e diz: "Olha o nenê, olha o nenê". Começa a balançar o móbile "Ôôô... ôôô... Você não quer ser minha amiga?" Leva um bebê para o painel de fotos. "Olha o nenê".
	Professora 1 diz: "Chorar faz parte da vida" e põe um bebê no colchãozinho.
	As professoras levam todos os bebês para o colchão perto do espelho, balançam o móbile, espalham brinquedos e apontam as fotos. Os três que persistem no choro ficam no colo das professoras e de uma mãe.
	O bebê que foi colocado no colchãozinho acalma-se e fica observando o ambiente.
	Uma auxiliar toma um bebê e coloca-o deitado num colchão mais afastado dos demais e começa a mostrar um livrinho de banho (de

	plástico). O bebê, após alguns minutos, adormece.
Chupeta	A professora 1 vai à outra sala buscar uma chupeta (pois a irmã gêmea está no B1A). Comenta: “Vou ver se tem chupeta. Sem um consolo é difícil...” Volta com um brinquedo e balança a bebê para dormir. Comenta: “Ela está chupando o brinquedo”. São 15h. Todos os bebês não choram e não mamaram. 3 deitados, 2 dormindo, 4 explorando brinquedos e o vento do ventilador. Chega mais um bebê que estava por engano no B1A. Dois bebês voltam a chorar. Desço para o térreo onde a coordenadora está realizando a oficina com os pais sobre a importância da leitura para as crianças. O objetivo é que os pais leiam para seus bebês os livros que possuem em casa e os que poderão ser emprestados do CEI. Havia vários livros expostos. Os pais escolheram um deles e leram, compartilhando depois com o grupo. A coordenadora propõe que façam comentários sobre a leitura. É nesse momento de discussão que eu chego para observar o grupo. Após discussão, a coordenadora apresenta-me aos pais, distribui um questionário e as respostas são socializadas. Ao final, duas mães falam sobre suas impressões.
Choro	Uma mãe comenta: “Eu achei muito importante o que você (dirigindo-se à coordenadora) falou sobre o tempo de qualidade, porque hoje eu fiquei tão ansiosa para vir, que dei banho nele correndo, vesti correndo e eu acho que, se eu tivesse me programado uma hora antes, ele não teria chorado”.
Cuidados Confiança	Outra mãe: “Eu não conhecia a creche. Quando eu cheguei na sala, eu me senti tão bem que quis ficar na sala. Agora eu sei que posso trabalhar, porque ele vai ser bem cuidado aqui”. A oficina é encerrada e os pais sobem para buscar os bebês. São 15h50.
Choro Postura dos pais Disponibilidade Ficar com os outros	Uma mãe deixou o bebê no B1b e não permaneceu na oficina. A professora 2 comenta: “Chorou até dormir... Na reunião de pais a mãe me perguntou se podia deixar a criança o dia inteiro. Quando eu falei que era só na terceira semana, a mãe me disse que o bebê ficava

	bem com qualquer pessoa...” Quando veio buscar o bebê, a coordenadora conversou com a mãe, retomando as orientações sobre o período de adaptação. Comentários: As salas estavam preparadas para acolher os bebês. As professoras foram muito simpáticas e receptivas aos pais e bebês e o ambiente estava muito agradável. Com o choro dos bebês, percebi que, por mais que as professoras e pais tentassem manter-se serenos, sentiam-se incomodados. A coordenadora Maria Helena solicitou-me que realizasse a oficina do dia seguinte, pois estaria impossibilitada de comparecer. Achei que não deveria envolver-me na rotina, porém, aceitei. Perguntei-lhe sobre o que estava planejado. Após explicações, solicitei autorização para conversar com os pais sobre as primeiras impressões, o que foi concedido.

3.3.3 Relato da observação realizada no CEI Anita Alves em 12/02/2008 e indicação de categorias

Categorias	Relato
	Cheguei preparada para desenvolver a oficina: uma sacola com talheres, papéis, revistas e colas. Acompanhei a chegada dos pais e bebês no corredor. Conforme solicitado, às 14h20, comecei a oficina com os pais que já estavam presentes no refeitório. Cumprimentei-os e, para descontrair e travar um primeiro contato, perguntei se estava tudo bem, se eles estavam tranquilos e quem estava pela primeira vez participando do período de adaptação de um

	filho. Alguns disseram que já tinham filhos mais velhos, que já haviam frequentado a creche. Outros estavam acompanhando o primeiro filho e duas mães já tinham filhos maiores, porém, não tinham ido à creche; era a primeira vez que participavam do período de adaptação.
Postura dos pais	Eu comecei a contar quantos estavam em cada situação, quando uma mãe disse: “Aproveitando que estamos conversando, eu queria falar sobre isso. Sabe, eu acho que as crianças não vão se adaptar assim desse jeito”. Eu desisti de anotar quantos estavam presentes e disponibilizei-me a ouvir os comentários.
Horário	“Olha, eu acho que não se adapta, porque, quando eles se acostumam, já está na hora de ir embora”. “E bagunça o horário de comer.” “Eles chegam aqui para dormir. Meu filho mesmo só dormiu ontem.” “Eu acho que eles tinham que entrar de manhã e, se chorar, ligar para casa.” “Ou fazer um dia de manhã e outro dia à tarde.” “Esse horário é muito calor, tem muito sol.”
Disponibilidade	“E está sendo complicado para nós. Não dá para sair, para resolver nada.” “Eu estou perdendo três semanas sem trabalhar. Eu sou cabeleireira num salão no centro e estou sem poder trabalhar.” “Eu também perdi um emprego ontem, porque não ia poder ir nestes dias.” “Se fosse pelo menos uma semana, mas duas semanas... A professora me disse que tem que pensar na criança, mas não é assim... se eu não pensasse, não tinha colocado na creche.”
Ficar com outro	“Olha, tem que aprender de cedo... o meu está acostumado a ficar com todo mundo. A gente sabe o filho que tem.” “Eu vejo que está todo mundo pensando assim, se fosse só eu, eu ia ficar quieta, mas está todo mundo assim. É que tem gente que não

	gosta de falar, mas como eu vi que todo mundo tava pensando assim... eu sou de falar mesmo, mas só porque não sou só eu. A criança não vai adaptar com isso.”
Horário	“Esse é o horário que ele está dormindo em casa, vem aqui para dormir.”
	Comentei que as turmas eram separadas em duas para ter um número menor de bebês por professora nos primeiros dias, para que elas pudessem dar mais e melhor atenção a cada um e que a adaptação não era somente ficar com uma pessoa diferente, mas também conhecer um novo lugar, uma nova rotina, uma nova comida, novas crianças, novos cheiros e tantas outras coisas mais. Perguntei: “Como vocês acham que deveria ser?”
	“Tinha que ficar mais tempo.”
	“Devia entrar às 8h e sair às 11h e outra turma entrar às 12h e sair às 15h30.”
	“Tinha que ficar pelo menos três horas.”
Disponibilidade	“E, nestas semanas, quem paga as minhas contas?”
Choro	“Tinha que juntar todas as crianças. Só se chorar, chama a mãe.”
Postura dos pais	“Podiam servir para gente, já que a gente fica aqui, café, suco, bolacha.”
	Algumas mães riram, outras concordaram.
	Eu disse, percebendo que a discussão se esvaziava: “Alguém tem algo a mais para dizer sobre este assunto? Vou passar todas estas questões para a coordenadora e para a diretora”.
	Iniciei a oficina contando uma história sobre alimentação, ilustrando os personagens com talheres. Depois, expliquei como funcionava o cardápio e o *self-service*. Então, propus a atividade: confecionar um jogo americano, recortando figuras de alimentos de revistas. Os pais envolveram-se bastante na atividade.
	Às 15h45 arrumamos o refeitório, onde seria servido o jantar às 16h. Às 15h50 os pais subiram para buscar os bebês. Acompanhei-os e, após a saída dos pais, conversei um pouco com as professoras.
Horário	Professora 1: “Eu acho que assim como estamos fazendo este ano é o ideal. Ano passado já trabalhei com eles, mas eles vinham um dia de

	manhã e outro dia à tarde. Parecia fragmentado. Assim dá para conhecer melhor. Hoje a reação deles é diferente de ontem. E os pais se esquematizam melhor. Quando era alternado, os pais confundiam os horários.”
Interação prof-bebê	Professora 2: “Para as crianças, a adaptação maior não é com a gente, é com o espaço. Os pais dizem que ficam bem com qualquer um, mas o espaço é forte.” Professora 1: “Quando vão para outra classe, eles ainda querem entrar aqui, porque eles percebem que aqui é o lugarzinho deles. Eu sinto que é uma adaptação nossa também. Eu me sinto mais segura, quando são as mesmas crianças. Mesmo que você tenha projeto, expectativas, quando chegam, é muito diferente. Um é quietinho e o outro já quer balbuciar.”
Postura dos pais	Professora 2: “Todo ano a gente tenta melhorar. A gente vê o defeito e tenta melhorar. O que a gente vê é que as crianças que saem daqui não têm medo de ir em outra escola. Mas, agora, deixar o dia todo aqui a criança e ir embora é muito traumatizante.”
Presença dos pais Hábitos	Professora 1: “Eu trabalhei em outra escola onde os pais ficavam mais tempo na sala. Me incomodava. Às vezes, o pai é ansioso e mais atrapalha do que ajuda. Uma mãe é insegura, outra é briguenta... a criança não vai se adaptar ao novo, se ela fica com quem tinha em casa. Às vezes, os pais interferem mal. Me incomoda, porque é uma pessoa que não sabe como interferir. Tem época que a gente só dá a chupeta para dormir, mas, quando vê, a mãe já quer dar a chupeta toda hora. Gosto de mãe, quando ajuda. Mas ela só quer saber do filho dela, é claro...”
Presença dos pais Hábitos	Professora 2: “ Não é bom a mãe junto, porque a criança fica sem liberdade. É muito engraçado, mas ela tem atitudes com a mãe que não tem com o outro. E tem criança que não dorme, não come em casa... chega aqui e faz.” Comentários: Achei muito significativo as mães chegarem prontas para falar sobre a organização do período de adaptação.

No início, todos concordavam, afirmando com a cabeça, porém, após as falas sobre a questão do tempo disponível, faltas ao trabalho, metade do grupo (de 12 mães presentes) questionava. Um grupo desejava que as crianças permanecessem em período integral e outras, só de manhã ou à tarde, porém, num horário maior que 2 horas.

Apesar da surpresa, fiquei muito feliz em ouvir as mães, que falaram sobre a adaptação de maneira tão espontânea e sincera.

As professoras mostraram prazer em conversar comigo. Bastou perguntar "O que vocês acham da adaptação?" para que as ideias mais significativas viessem à tona e, como pano de fundo, as suas concepções.

Problema a discutir: horário da adaptação.

3.3.2 Entrevista com a coordenadora pedagógica, 12/06/2008[13]

Gostaria que você fizesse uma avaliação sobre o período de adaptação deste ano (2008), comentasse sobre as oficinas e o que pensa para o próximo ano.

Maria Helena: Cada ano está melhorando um pouco. Neste ano eu procurei trabalhar as linguagens com os pais: leitura, música e outras. O retorno dos pais foi além das expectativas, as mães falaram da ansiedade, das emoções. Também produzimos brinquedos para elas perceberem o uso, para haver uma produção. Antes, elas faziam umas miniaturas ou pinturas que não eram usadas, mas agora os brinquedos são usados pelas crianças. As oficinas melhoraram o meu vínculo, a minha relação com os pais, pois não ficou apenas aquele contato na hora da entrada e da saída. Ano a ano eu tenho dado mais importância às oficinas. A primeira ideia sobre as oficinas era não deixar os pais ansiosos, andando pelo CEI. Os pais ficavam ansiosos esperando os filhos; quando eles choravam, as mães ficavam aflitas, subiam as escadas correndo e chegavam lá sem fôlego e a criança chorava mais ainda. Hoje, eu acho que a gente não tem um trabalho

[13] A coordenadora pedagógica Maria Helena foi entrevistada visando obter a sua percepção do período de adaptação de 2008. A fala foi anotada e posteriormente disponibilizada para a entrevistada.

com as famílias. As professoras não acham importante a presença dos pais. Eu acho que as mães deveriam participar mais na adaptação, mas eu não tenho argumento para isso. Tive uma mãe que estava reclamando muito no começo das oficinas, mas aos poucos ela foi mudando, passou a ter amizades. Para mim, é importante o período de adaptação, mas eu não li, não tenho nada sobre o assunto. O pouco que você falou me fez refletir e me incomodou, no bom sentido. Eu acho que os pais tinham que estar juntos com as crianças. Eu acho que estamos progredindo, mas temos muito para fazer, para suavizar isso. Eu gostaria de passar aos pais tudo o que a gente tem aqui no CEI. Que as crianças têm desafios, que podem machucar-se, que têm carinho, têm atenção. É um pouco disso que eu tenho feito. Antes, eu ficava na sala ajudando com as crianças, mas é preciso dar acolhimento aos pais. O ideal seria fazer oficinas com a professora, mas ainda não é possível. Eu sinto falta desse olhar de uma terceira pessoa. Do estagiário, de você, para a gente pensar junto com um olhar distanciado. Acho que você foi muito bem aceita pelo grupo, as professoras comentaram sobre você positivamente, acho que você conquistou a confiança. E assim vamos, a cada ano, corrigindo, tentando melhorar. Vou conversar com as professoras e ver o que podemos mudar para o próximo, sempre tentando melhorar.

3.3.5 Questionário dos pais

A coordenadora pedagógica elaborou um questionário para os pais, composto de seis questões. Foram devolvidos 14 questionários dos 29 entregues.

1) De quantas oficinas você participou?

6 mães	9 oficinas
4 mães	5 à 8 oficinas
3 mães	1 à 4 oficinas
1 mãe	nenhuma

2) De qual oficina você mais gostou?

Leitura de histórias	4
Pintura livre com guache	4
Confecção de massinha de modelar	2
Confecção de bexiga com farinha	2
Confecção de balangandã	1
Confecção de chocalho	1
Total	14

3) De qual oficina você não gostou?

Uma mãe não gostou da oficina de confecção de massinha de modelar, porque sujava muito as mãos.

4) Qual a sua opinião sobre o período de adaptação?

Deveria ter mais horas	4
Dificuldade em permanecer por causa do emprego	2
Achei ótimo, legal	2
Importante para conhecer rotina e professoras	1
Foi bom porque meu filho não teve dificuldade	1
Não responderam ou respostas vagas	4
Total	14

5) O que mais te (sic) chamou a (sic) atenção aqui no CEI?

Cuidado e atenção dada às crianças	7
Carinho dado às crianças	2
Atenção dada às mães	2
Outras	3
Total	14

6) O que você sugere para o próximo período de adaptação?

Aumentar gradativamente o número de horas de permanência da criança no CEI	6
Período com maior número de horas	4
Outras	3
Não respondeu	1
Total	14

Comentários

Este questionário enfoca apenas as oficinas e aspectos administrativos, ligados ao desempenho da própria coordenadora, não havendo questões sobre a criança.

As mães criticam o horário estabelecido e a necessidade da permanência delas e valorizam aspectos relacionais, como carinho, atenção e cuidado dispensados aos bebês.

3.3.6 Questionário das professoras

A coordenadora pedagógica elaborou um questionário para as professoras, composto de cinco questões. Foram devolvidos 12 respondidos.

1) Como você avalia a forma como foi organizado o período de adaptação (duas semanas com um revezamento por semana)?

acharam bom, pois os horários ficam menos confusos para a família	6
acharam ruim, preferindo que a criança venha alternado um dia no período da manhã e outro à tarde, pois acham que no revezamento semanal (uma semana de manhã e uma semana à tarde) a criança fica muito tempo sem contato com a primeira professora	6
Total	12

2) Qual a sua opinião sobre as oficinas oferecidas aos pais?

Nove professoras acharam boas e três não opinaram.

Concepções que apareceram nas respostas: os pais ficam ocupados/ entretidos; pais se familiarizam com o trabalho do CEI; é um momento de interação, psicomotricidade e terapia para os pais.

3) Qual foi a contribuição que a reunião de pais e professoras trouxe para a adaptação das crianças?

positiva, porque os pais vieram com menos dúvidas; conheceram a rotina; pais e professoras se conheceram e os recados foram dados	5
irrelevante, pois o contato diário ajuda mais, "os objetos pessoais de algumas crianças vêm de maneira inadequada e os pais se acham no direito de cobrar dos professores"	3
"só a metade dos pais vieram, então, ajudou 50%"	1
Não responderam	3
Total	12

4) Que outras iniciativas podem auxiliar nesse período inicial de frequência no CEI?

Período mais longo de adaptação (3 ou 4 semanas)	3
Acréscimo gradativo de horas	2
Adaptação para as crianças que já eram do CEI	2
Levar a criança para conhecer o espaço onde passa o dia	1
Linguagem única de toda a equipe (professoras e coordenadora)	1
Informar de maneira clara os direitos e deveres dos pais em relação ao CEI e às crianças	1
Ampliar o trabalho com os pais e vigiá-los mais	1
Palestras para os pais	1
Total	12

5) "À medida que vai se familiarizando com um ambiente inicialmente estranho e se desenvolvendo, a criança começa a lidar melhor com as ausências das pessoas com quem mantém apego e passa a atuar com mais segurança por compreender que alguém que se afasta pode voltar depois" – Orientações Curriculares.
Diante dessa afirmativa, permitir que algum familiar permaneça junto à criança durante os primeiros dias, diminuindo esse tempo gradativamente, enquanto o professor observa o tratamento dado à criança, possibilita ao professor ajudar a criança a conhecer o novo ambiente?

Duas respostas foram "não", 10 escreveram "sim", entretanto, houve muitos "mas" e "porém" que colocaram em dúvida a resposta "sim".

Posições contrárias:

- Vêm pessoas sem vínculo com a criança
- Adaptação com os pais fica mais lenta
- Mãe junto só no primeiro dia
- É mais doloroso para a criança
- Pais acham que, se não chora, não vai adaptar-se
- Pais ficam constrangidos
- Professoras ficam intimidadas
- Pais têm expectativa de adaptação rápida

Posições favoráveis:

- Criança sente-se mais segura
- Pais conhecem melhor o CEI e daí confiam mais
- Professora observa relacionamento pai-criança
- Conversa com os pais sobre os comportamentos e hábitos da criança
- Pais incentivam relação criança-professora
- Pais apresentam o espaço à criança

Comentários

O questionário tem duas questões organizacionais e duas sobre as crianças e família, denotando a importância do aspecto administrativo.

As respostas reforçam a visão organizacional. Apenas 7 itens entre 26 consideram a criança e somente 1 item (“criança sente-se mais segura”) expõe o ponto de vista da criança.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DADOS

A análise examina, à luz do quadro teórico, as categorias estabelecidas, tendo como foco as relações diádicas e triádicas entre professora, família e criança.

A Tabela 4 apresenta em quais instrumentos de coleta as categorias aparecem.

Tabela 4 – Instrumentos de coleta e categorias

Instrumentos / Categorias	Observações e imagens	Entrevistas e falas	Questionários	Projeto Pedagógico
Horário	X	X	X	
Disponibilidade dos pais	X	X	X	
Alimentação	X	X		
Chupeta	X			
Brincar	X			X
Choro	X	X		
Interação mãe-bebê	X			
Interação professora-bebê	X			
Relação professora-pais	X	X	X	
Cuidados	X	X	X	X
Segredos e hábitos	X	X		X
Despedida/ fuga	X			
Reencontro	X	X		
Ficar com outros	X	X		
Presença dos pais	X	X		
Confiança	X	X	X	X

Das 16 categorias observadas, 11 aparecem nas entrevistas, 5 nos questionários e 4 no Projeto Pedagógico, o que denota distanciamento entre planejamento e prática.

No Projeto Pedagógico[14] do CEI Anita Alves consta:

> De uma só vez a criança tem que aprender a conviver com um ambiente diferente daquele ao qual ela estava acostumada, apropriando-se de uma realidade nova, com influências, idéias, emoções, amizades e oportunidades com as quais nunca havia se deparado antes.

O objetivo do processo da adaptação deve ser alcançado "de uma só vez", isto é, simultaneamente (adaptar-se às pessoas e rotina) e ser breve (de uma vez e não

[14] O Projeto Pedagógico é composto de vários projetos, entre os quais, Adaptação, formulado pelas professoras dos berçários, com ae concordância da coordenadora e diretora. O Projeto Pedagógico de 2008 foi homologado em 29/07/2008 pela Diretoria Regional de Educação que atende o CEI estudado.

paulatinamente). Um processo tão delicado e importante deveria contemplar um tempo mais extenso, de acordo com cada criança, e não tudo novo ao mesmo tempo, mas considerar os costumes da criança, mantê-los, ou, se necessário, aos poucos, modificá-los.

"A criança tem que aprender a conviver com um ambiente diferente daquele ao qual ela estava acostumada". Sim, mas a criança não "estava acostumada", ela está acostumada, no tempo presente. O bebê deve manter os costumes familiares e desenvolver novos na creche.

O Projeto Pedagógico fala de "influências, idéias, emoções, amizades e oportunidades". Há a percepção de que a creche é uma novidade para a família, mas não considera que a criança e sua família também são uma novidade para a creche. A família traz para a creche suas emoções, expectativas, idéias, costumes e identidade e, para haver relação é preciso acolher (BION, 1973) a família em sua plenitude.

"Nunca havia se deparado antes", é verdade. Não nos deparamos com a realidade de uma creche nem antes de ingressar nem após sair dela, pois a realidade da creche não se repete em casa, na igreja, na praça, na associação de moradores etc., mas é única, específica, particular e é isso que lhe confere identidade.

O Projeto Pedagógico tem por objetivos: "proporcionar um clima de afetividade e segurança tanto para as crianças como para seus pais; estabelecer um vínculo de confiança entre pais, professoras e as crianças", mas não cita como e por quais estratégias. Para tanto, é necessário um clima de afetividade e acolhimento proporcionado por meio da figura de referência, a partir do reforço do estilo materno, profissionalismo, contenção emotiva e boa relação professora-criança.

4.1 Relação professora-pais

Percebe-se um tratamento educado entre pais e professoras (com raras exceções), porém, com críticas recíprocas.

Há um afastamento causado pela rotina do CEI, como o portãozinho que impede o acesso dos pais à sala, como observa a Professora 1: "A gente, logo a partir do segundo dia, já começa a fechar o portãozinho, porque os pais vêm de fora, com o sapato da rua e, como os bebês engatinham, precisamos manter o chão limpo. Assim eles já vão acostumando..."

No questionário das professoras, uma professora respondeu que a reunião de pais foi boa para conhecimento mútuo. Usar a reunião de pais para dar recados e informações não contribui para essa relação.

Uma professora escreveu no questionário: "Os pais se acham no direito só de cobrar dos professores". Outra se ressente de as mães não reconhecerem seu trabalho: "Tem umas que, no último dia, pegam a criança e vão embora sem falar nada para você. Puxa, eles passaram o ano todo aqui, mas parece que não foi nada", sem perceber que esta atitude decorre do estilo de relação que a creche favorece. Observou-se que, na hora da saída, os pais chegam à sala, pegam os bebês, alguns perguntam como foi para a professora, agradecem e despedem-se, outros saem sem comentários.

Uma mãe responde à crítica da professora: "A professora me disse que tem que pensar na criança, mas não é assim... se eu não pensasse, não tinha colocado na creche", sentindo que sua maternidade foi questionada, não apoiada. Segundo Bove (2006), a professora cria um clima de acolhimento, reconhecendo e reforçando o papel e o estilo materno, evitando juízos negativos e, após observação da relação mãe-filho, aproxima-se com delicadeza e propõe ações pedagógicas intencionais, personalizadas e flexíveis, legitimando a mãe como referência primária da criança. Se a professora valorizar o papel da mãe (ex.: Ah... eu sei que será difícil você estar aqui, mas a sua presença é importante para o seu filho e para mim, pois eu vou aprender com você a melhor maneira de cuidar e de brincar com ele, e ele se sentirá melhor com a sua presença até que se familiarize com o ambiente) contribuirá para uma relação de parceria.

A relação da díade professora-pais é superficial, repleta de juízo e resistente, o que impede estabelecer uma relação triádica harmoniosa e a professora constituir-se como figura de referência.

4.2 Confiança

Disse uma mãe: "Eu não conhecia a creche. Quando eu cheguei na sala, eu me senti tão bem que quis ficar na sala. Agora eu sei que posso trabalhar, porque ele vai ser bem cuidado aqui". 11 de 14 respostas do questionário dos pais apontaram o cuidado, carinho e atenção como fatores que chamaram a atenção delas no CEI. Sentir-se bem num ambiente acolhedor, vivenciar a rotina do CEI e o cuidado, a atenção e o carinho favoreceram a confiança. Bove (2003) acrescenta: reconhecer sua experiência e o profissionalismo da professora e conhecer o estilo de sua relação com a criança,

assegurando e apoiando a maternidade, contribuem para o desenvolvimento da confiança.

O Projeto Pedagógico inclui a confiança como um objetivo do período de adaptação, mas não explicita o modo e estratégias para alcançá-lo. As professoras sabem que a confiança é necessária, mas desconhecem como se constitui e o seu significado.

4.3 Disponibilidade dos pais para permanecerem na creche

Um número significativo de pais não pode ou não deseja ficar com o bebê durante a adaptação. Mães e professoras comentam:

> Professora: " Na reunião de pais a mãe me perguntou se podia deixar a criança o dia inteiro."
>
> Professora: "As mães querem logo que fiquem o dia todo. Deixam chorando mesmo. Uma me disse: Toma, pode deixar chorar, ele já está acostumado a ficar com outras pessoas. Elas chegam, deixam a criança e vão embora.
>
> Mãe: "E está sendo complicado para nós. Não dá para sair, para resolver nada."
>
> "Eu estou perdendo três semanas sem trabalhar. Eu sou cabeleireira num salão no centro e estou sem poder trabalhar."
>
> "Eu também perdi um emprego ontem, porque não ia poder ir nestes dias."
> "E, nestas semanas, quem paga as minhas contas?"
>
> Mãe que estava na sala com a criança, retorna ao refeitório, senta-se, suspira e diz: "Ai... como demora para passar as horas. Pelo menos me livrei dessa tinta!" – referindo-se às mãos coloridas das outras mães, que absorveram a cor do crepon na água.

A coordenadora orientou para que, durante o período de adaptação, alguém com quem a criança tivesse vínculo permanecesse na creche. O fato de não ser a mãe é um dado positivo, pois nem sempre a mãe biológica é a principal figura de apego, podendo outra figura de apego subsidiária atuar como base segura.

É fundamental para o estabelecimento da tríade mãe-criança-professora evitar juízos. Em uma relação de confiança e parceria e coordenadora e professoras deveriam atuar nesse sentido.

As mães não foram suficientemente orientadas e esclarecidas sobre a importância de sua presença. Se é para ficarem afastadas das crianças, sua presença perde razão em relação à adaptação da criança.

Essas mães necessitam ter sua maternidade valorizada, pois o trabalho e os demais afazeres mostram-se mais importantes. As mães que elogiaram as oficinas foram as que estavam preocupadas com o bem-estar do filho, enquanto as que se sentiam cobradas para permanecer na creche tinham menos interações com seus filhos.

Para a criança estabelecer novos vínculos e sentir-se bem em um ambiente totalmente estranho é preciso disponibilidade de tempo e uma postura disponível por parte dos adultos envolvidos.

Figura 8 – Mães participam de uma oficina: presentes na creche, mas afastadas dos filhos

4.4 Horário

A creche estipula que a criança permaneça duas horas por dia, depois, três horas por dia e, na terceira semana, em período integral.

O horário causa alteração da rotina de sono e alimentação do bebê. Mães comentam: "Eles chegam aqui para dormir. Meu filho mesmo só dormiu ontem"; "Esse é o horário que ele está dormindo em casa, vem aqui para dormir"; "E bagunça o horário de comer" . As professoras concordam com as mães, mas não veem outra solução. Professora 1 comenta: "Esse horário de adaptação é ruim, porque eles já vêm com sono. Mas também não tem outro horário".

Neste item, a rotina do bebê é totalmente desconsiderada. O horário é definido por questões administrativas, não considerando o período de sono. A entrada poderia ser flexível, para o bebê chegar após acordar ou, antes, para dormir no CEI. Dormir e acordar bem no CEI é um fator a ser privilegiado. Favorecer um ambiente tranquilo, observar como a mãe coloca o bebê para dormir deve ser considerado no processo.

Ficar duas ou três horas por dia no CEI é pouco tempo para o bebê se acostumar, de acordo com as mães: "Olha, eu acho que não se adapta porque, quando eles se acostumam, já está na hora de ir embora"; "Tinha que ficar mais tempo"; "Devia entrar às 8h e sair às 11h e outra turma entrar às 12 e sair às 15h30"; "Tinha que ficar pelo menos três horas". Para as professoras, é necessário que o bebê se adapte para depois ficar um período mais longo.

A alternância de período não é consenso. Professora 1 comenta: "Eu acho que assim como estamos fazendo este ano é o ideal. Ano passado já trabalhei com eles, mas eles vinham um dia de manhã e outro dia à tarde. Parecia fragmentado. Assim dá para conhecer melhor. Hoje a reação deles é diferente de ontem. E os pais se esquematizam melhor. Quando era alternado, os pais confundiam os horários". Outra professora pensa de modo diverso: "Não creio ter sido bom. As crianças ficam um período longo sem contato com duas professoras." No questionário das professoras, 6 preferem a alternância por semana (uma semana à tarde e uma de manhã) e 6 preferem alternar os dias (um dia à tarde outro de manhã). O aumento gradativo resolveria a questão do número de horas e alternar dias ou semanas, manteria o vínculo da criança com a primeira professora, para, então, estabelecer vínculo com a professora do outro período.

Passar ao período integral de um dia para o outro representa um aumento muito grande de horas. Professoras relatam: "Você vai ver segunda-feira, quando juntar todos! Vai ser um choreiro! Eu fico até pensando sobre isso deles ficarem duas horas e depois virem o dia inteiro"; "Foi uma loucura este dia. Todos choravam ao mesmo tempo e a gente corria para atender todo mundo. Não que eles choraram mais, mas era mais criança chorando..."; "Resolveram todos acordar na mesma hora e começar a chorar. Quem estava dormindo acordou com o choro!"

O tempo em que criança e mãe permanecem na creche deveria ser rico em situações para o estabelecimento de novas figuras de apego e rotina. Quanto mais e melhor a mãe e criança permanecerem na creche, mais possibilidades haverá de isso ocorrer. Como o ingresso na creche causa certa tensão, não é conveniente que mãe e criança fiquem dez horas por dia desde o primeiro dia. O tempo deve ser gradualmente aumentado conforme mãe e criança se sentirem bem.

4.5 Alimentação

A alimentação é um dos fatores de adaptação do bebê. Alguns bebês que eram amamentados deixam esse hábito, ao ingressarem no CEI. Professora conta sobre um bebê: "Vamos para o almoço, bebê? (dirigindo-se a um bebê). Esta nem comia... Estes que chegaram com três ou quatro meses, as mães nem desmamaram, nem deram comida sólida, deixaram para a creche fazer tudo."

Figura 9 – Bebê é amamentado

Os bebês deixam de usar a própria mamadeira, sentam-se em cadeirões, o leite e a papinha têm sabor diferente do que tomavam, os horários não correspondem aos horários praticados em casa. Nas observações e falas percebe-se a dificuldade de estabelecer a nova alimentação:

> Percebi que as mamadeiras não tinham nenhuma identificação e eram todas iguais.
> Professoras tentam dar as mamadeiras. Sem sucesso. As crianças rejeitam totalmente ou bebem pouco leite.
>
> Professora 2 comenta "Ele não toma leite sem engrossante, então, não tomou nada".
>
> Coordenadora: "A nutricionista disse que o leite que eles tomam não precisa de açúcar. Nós precisamos saber como cada criança toma o leite e chegar a um consenso. Eu preciso que vocês diminuam o açúcar e nós vamos ver a possibilidade de colocar um pouco de açúcar. Então, eu vou fazer uma lista sobre o leite de cada criança".

> Professora 1 pede para o auxiliar da cozinha procurar o leite que a mãe trouxe, pois nos dois primeiros dias o bebê não mamou.
>
> Professora 2: "Eles detestam o leite da creche..."
> Professora 2 pega cada um dos bebês para dar o leite. Eles continuam a tomar pouco ou a recusar.
>
> Professora 1 ao dar o leite: "Esta aqui para mamar tem que ser assim, na posição de amamentação. Também, está certo, né? A gente é que tem que dar leite para vários ao mesmo tempo...
>
> As professoras, enquanto serviam a papinha para os bebês desacompanhados, observavam as mães e seus bebês. O bebê de três meses apenas degustou o novo sabor. Terminado o jantar, as mães fizeram a higiene nos bebês e se retiraram.

É difícil para as professoras darem atenção para os bebês durante a alimentação, pois atendem quatro bebês ao mesmo tempo. Ainda assim, a família é excluída, tanto que as professoras opõem-se a que as mães sirvam a refeição.

Figura 10 – Mães e professoras oferecem o jantar: atenção individualizada

Figura 11 – Bebês experimentam o jantar com suas mães

Quando as mães ofereceram o jantar, o clima tornou-se sereno e alegre. É interessante que as mães ofereçam as primeiras refeições, apresentando ao bebê os novos sabores e hábitos.

O almoço ou jantar, no período de adaptação, dependem do comportamento anterior do bebê – se chora ou não.

> Professora 1: "Hoje, estes três que ficaram melhor, sem chorar, vão jantar e sair às 5 horas."
>
> Professora 1: "Quem não chora fica para jantar e a mãe vai embora. Quem chora, a mãe fica na oficina e vai embora às quatro horas."

O bebê não é atendido em sua individualidade, quanto ao sabor, horários, como acomodar-se, tipo de mamadeira ou colher.

A refeição é um momento de aproximação, de se fazer conhecer e formar vínculos, porém, quando a professora oferece refeição a quatro crianças ao mesmo tempo, não é possível estabelecer relação e o cuidado torna-se um ato rotineiro, um fim em si mesmo, sem o caráter educativo, que favorece o apego, traz segurança e bem-estar.

Figura 12 – Bebês dormem no cadeirão esperando a higiene

Figura 13 - Precocemente bebês aprendem a segurar a mamadeira

4.6 Choro

As professoras criticam os pais que entregam a criança e vão embora, mas preferem que não permaneçam na sala e ainda estimulam a que saiam escondidos, o que desencadeia o choro. A experiência de separação da mãe em outras situações contribui ou não com a experiência da creche. Se foi traumática, a criança terá mais comportamento de apego, chorará e protestará.

Dizem que o choro é natural e até esperado, mas procuram cessá-lo continuamente. Pegam no colo, dão chupeta, dão bolacha, mostram um brinquedo ou reprimem o choro, como indicam as seguintes observações:

> Professora 2 leva dois bebês para frente do espelho e diz: “Olha que feio chorar, olha que feio chorar”.
>
> Professora 1 para bebê: “Colo não... se você parasse de chorar, mas não para”.
>
> Professora 2: “Se você gosta de colo, para de chorar. Olha só seu amigo como chora... que feio!”

> Bebês começam a chorar e ela (professora) diz: "Palmas para quem não está chorando!"

O choro de uma criança leva outras a chorarem, pois o mal-estar se generaliza. As crianças, ao verem outras chorarem, alarmam-se.

> Segundo o relato das professoras da tarde (professora 1): "Foi uma loucura este dia. Todos choravam ao mesmo tempo e a gente corria para atender todo mundo. Não que eles choraram mais, mas era mais criança chorando..."
>
> Professora 2: "Resolveram todos acordar na mesma hora e começar a chorar. Quem estava dormindo acordou com o choro!"

Professoras afirmam que chorar faz parte da adaptação, é normal, natural e esperado.

> Professora 1: "Chorar faz parte da vida" e põe um bebê (bebê 1) no colchãozinho.
>
> Professora 2: "Vem comigo, vem. Deixa o teu pai descer, deixa". Pega o bebê 3. "Pode deixar chorar um pouquinho", diz para o pai, "se chorar muito eu mando chamar".
>
> Professora 1:"O choro não me incomoda, porque não é choro de dor."
>
> Professora 2: "Você vai ver segunda-feira, quando juntar todos! Vai ser um choreiro!".

Por desconhecer os diferentes tipos de choro e seus significados valoriza-se o cuidado físico (a dor física merece mais atenção, mas o choro por medo, angústia ou sensação de abandono não).As professoras não percebem o choro como comunicação de mal-estar. Bowlby identifica o choro, riso, balbucio, gesto e sucção não nutritiva com formas mediadoras do comportamento de apego, como meio de expressão da criança. Professora 2 comenta: "Às vezes, eles choram por causa da fome. No berçário tem essas particularidades. Tem que balançar ou não para dormir... quando são maiores, eles falam, se expressam, mas eles choram não só por causa da mãe, berçário é delicado... até você descobrir por que está chorando... e a mãe tem dificuldade de entender isso, porque ela quer trazer e já deixar."

As mães também se incomodam com o choro,

> Escutando um bebê chorar, uma das mães diz:
> "Olha a minha chorando. É a minha chorando...".
> A mãe senta-se no banco, põem as mãos no rosto, franze a testa. Parece ansiosa. O choro cessa. Ela se acalma.
>
> Uma mãe comenta: "Eu achei muito importante o que você (dirigindo-se à coordenadora) falou sobre o tempo de qualidade, porque hoje eu fiquei tão ansiosa para vir, que dei banho nele correndo, vesti correndo e eu acho que se eu tivesse me programado uma hora antes, ele não teria chorado".

Segundo as professoras, algumas mães acham que chorar é necessário para se adaptarem,

> "As mães querem logo que fiquem o dia todo. Deixam chorando mesmo. Uma me disse: Toma, pode deixar chorar, ele já está acostumado a ficar com outras pessoas. Elas chegam, deixam a criança e vão embora."
>
> "Aquele ali, chorou até dormir... Pedi para fazerem o leite dele, mas ele não quis, ficou bravo, chorou até que, de bruços, ele dormiu." (a mãe havia ido embora)

O choro é o principal indício de adaptação para as professoras.

> Professora 1: "Hoje, estes três que ficaram melhor, sem chorar, vão jantar e sair às 5 horas."
>
> Professora 1: "Quem não chora fica para jantar e a mãe vai embora. Quem chora, a mãe fica na oficina e vai embora às quatro horas."
>
> Professora 2:"Que nem aquela ali. É tão boazinha! Daí eu pego no colo porque não é justo ela ficar sem colo só porque é boazinha e não chora. Ela também gosta de colo."

Não basta cessar o choro, deve-se considerar o sono tranquilo, a alimentação suficiente e, principalmente, a interação social no processo de adaptação.

Na creche, o choro não acolhido, não é significado, cabendo ao bebê elaborar a situação por si mesmo. A professora não atua como continente nem como recipiente. Se o choro fosse entendido como comunicação da criança, fosse acolhido (o bebê chora para dizer que não está bem e isso é importante), fosse elaborado (ex.: você está se sentindo inseguro) e devolvido com um significado (ex.: está bem, vamos procurar a mamãe para ficar por perto, não precisa ter medo, fique aqui no meu colo), favoreceria a relação professora-bebê, como alguém em quem se pode confiar e tornaria positiva a vivência de estar na creche.

O bebê chora, quando a mãe se afasta para dizer que ainda não está pronto para a separação. Ouvir o choro é dar voz ao bebê.

Figura 14 - O choro solitário

4.7 Chupeta

> Professora comenta: "Vou ver se tem chupeta. Sem um consolo é difícil..." Volta com um brinquedo e balançando a bebê para dormir. Comenta: "Ela está chupando o brinquedo".

Para Winnicott (1993), os objetos transicionais, como chupeta, cobertor, fraldinha, reconfortam e consolam a criança nos momentos de solidão e insegurança, auxiliando-a a articular a realidade externa e interna. A creche atua positivamente ao orientar os pais a enviar tais objetos.

4.8 Cuidado

Nota-se a distinção entre cuidar e educar, não somente nas falas, mas também nas atitudes. A hora da alimentação e do banho não são um momento de interação e aprendizagem, como, por exemplo, nomear as partes do corpo e estimular sensações táteis.

> Professora 3: "Agora que a creche passou a ser da educação, melhorou 90%. Antigamente era depósito de criança. Era só cuidar, trocar e deixar a cara limpa."
>
> Professora 4: "Ah... esses tiquinhos são ótimos! Pena que a gente se perde no cuidar. A gente até pensou em atividades, projetos, mas o cuidar exige muito."

Percebe-se a dicotomia entre cuidar e educar. O cuidado é entendido como uma necessidade física, não educação, retomando a abordagem da separação entre corpo e mente com predomínio das atividades mentais. O cuidar educativo é um ato dirigido a alguém e com objetivos (cuida-se de para), com uma intencionalidade. Por exemplo, durante a adaptação, o objetivo é promover a interação professora-criança.

Figura 15 - Momento da higiene: contato íntimo

4.9 Interação professora-bebê

As professoras mostram sensibilidade, quando afirmam que a adaptação é delas também e ao demonstrar prazer, quando as crianças as reconhecem:

> Professora 1: "Quando vão para outra classe, eles ainda querem entrar aqui, porque eles percebem que aqui é o lugarzinho deles. Eu sinto que é uma adaptação nossa também."
>
> Professora 2: "Eles logo se adaptam, te reconhecem... é espetacular!"

As professoras subestimam a interação professora-bebê ,ao afirmarem que o espaço físico é mais importante."Para as crianças, a adaptação maior não é com a gente, é com o espaço. Os pais dizem que ficam bem com qualquer um, mas o espaço é forte. (Professora 1 balança a cabeça, concordando)", o que revela o desconhecimento da importância do apego e do significado da figura de referência.

É na interação professora-bebê que o apego se estabelece, que a professora conhece o bebê e que este a reconhece como figura de referência.

O momento observado de interação professora-criança-criança, quando a Professora 1 começa a brincar de esconder sob uma fralda com um bebê e outro se aproxima e passa a brincar junto, é rico, com sorrisos, balbucio e olhar dirigido à professora, que são comportamentos mediadores do apego (Bowlby). É um exemplo da área intermediária entre o interno e o externo (Winnicott) que se configura no brincar, é um dos momentos (o outro é o cuidado) no qual professora e bebê encontram-se, comunicam-se e estabelecem vínculos.

Figura 16 - Interação professora bebê no brincar

Figura 17– Embalando o sono, interação professora-bebê no cuidar

4.10 Brincar

As professoras inutilmente ofereciam brinquedos às crianças que choravam com a saída da mãe:

> Professora 1 pega uma caixa de brinquedos e começa a cantar e bater palmas. Os bebês param um momento de chorar e olham para a professora, mas logo em seguida voltam a chorar. As professoras levam todos os bebês para o colchão perto do espelho, balançam o móbile, espalham brinquedos e apontam as fotos. Os três bebês persistem no choro.

Não é pelo brinquedo que as crianças deixam de se sentir inseguras, com medo ou abandonadas, mas, quando se sentem seguras, elas brincam.

Um ambiente convidativo para a criança explorar é fundamental. Se o ambiente é pobre, a criança tem pouco estímulo para deslocar-se pela sala e estabelecer interações com os adultos ou crianças. Consciente disso, a Professora 1 pede às mães para trazerem brinquedos: "É bom trazer brinquedinhos, porque eles se sentem em casa e nós temos poucos brinquedos. Estamos esperando chegar uma verba".

A Professora 2 começou a brincar de esconder o bebê com a fralda. "Cadê? Achou!". O bebê continuou a brincadeira, escondendo-se e descobrindo-se. Uma criança veio participar da brincadeira e outra ficou observando. No brincar ocorreu um dos momentos mais ricos de interação da observação realizada, pois formou-se a tríade professora-criança-criança

Diante da cesta com brinquedos, colocada no centro da sala pela professora, as crianças engatinharam pelo espaço, interessadas na surpresa, e interagiram entre si. Nesses momentos de interação criança-criança os companheiros de brinquedo (BOWLBY, 1984) constituem-se e relações triangulares menos intensas emocionalmente podem ser experimentadas (WINNICOTT, 1982).

Organizar um ambiente convidativo ao brincar, planejar atividades lúdicas, como o cesto de brinquedos, e estar atento a situações propícias, como brincar de esconder, possibilita a relação professora-bebê e os vínculos.

Figura 18 - Crianças em relações múltiplas

Figura 19 – Sorriso, demonstração de bem-estar

4.11 Ficar com os outros

Os pais veem o CEI como um lugar para deixar o bebê, sem caráter afetivo ou educacional. Para alguns, basta que a criança já tenha sido cuidada por outra pessoa para que se adapte no CEI.

A maioria das mães que trabalham deixam as crianças com outros cuidadores, pessoas da família ou da vizinhança, cuja função é manter a integridade física da criança, não importando os vínculos ou hábitos desenvolvidos. A baixa escolaridade e acesso às informações e a necessidade financeira levam os pais a subestimarem o momento da adaptação. Ter um lugar onde ficar, higiene e alimentação garantidas é o suficiente.

> Professora: "Quando eu falei que era só na terceira semana [que a criança ficaria o dia inteiro], a mãe me disse que o bebê ficava bem com qualquer pessoa..."
>
> Professora 2: "Os pais dizem que ficam bem com qualquer um"
>
> Professora 2: "...a mãe tem dificuldade de entender isso, porque ela quer trazer e já deixar. Tem criança que não está habituada com outras pessoas. Outras não.(...) A mãe tinha problemas com drogas e a avó trabalhava. Cada dia ela ficava com uma pessoa diferente, então, ela não tinha hábito. (...) Dos sete que estão vindo, eu sei que só uma fica com a filha."
>
> Professora: "As mães querem logo que fiquem o dia todo. Deixam chorando mesmo. Uma me disse: Toma, pode deixar chorar, ele já está acostumado a ficar com outras pessoas. Elas chegam, deixam a criança e vão embora."
>
> Mãe: "Olha, tem que aprender de cedo... o meu está acostumado a ficar com todo mundo. A gente sabe o filho que tem."
>
> Mãe: "...ele está acostumado com os outros... está vendo, nem liga..."

Algumas crianças tiveram vários cuidadores antes de ingressar no CEI. De acordo com Bowlby (1984), se a criança não vivenciou fortes e estáveis vínculos de apego com outras pessoas, isso se refletirá na creche, considerando que, quanto mais fraco for o apego da criança à sua figura principal, mais trabalhoso será o estabelecimento da figura de referência.

> Mãe: "Três pessoas já cuidaram dele. Teve uns dois meses que o pai também cuidou dele."
> Pesquisadora: "Então, quatro pessoas já cuidaram dele? Quantos meses ele tem?"
> Mãe: "É, quatro. Ele tem 8 meses agora."

O bebê com oito meses cuidado por outras quatro pessoas não desenvolveu relações fortes e estáveis, tampouco manteve os vínculos e o contato com seus cuidadores.

Professora relata sobre um dos bebês que ingressou no ano anterior: "Chegou aqui com 4 meses. Nunca chorou, porque ela nunca ficou com a mãe. A mãe tinha problemas com drogas e a avó trabalhava. Cada dia ela ficava com uma pessoa diferente". Este bebê não chorava, pois não tinha vínculos. Na creche ele terá a oportunidade de vivenciar essa experiência com as professoras e companheiros de brinquedos e bem fará a creche em estimular o vínculo mãe-bebê nas despedidas e reencontros ao longo do ano.

4.12 Interação mãe-bebê

As interações mãe-bebê são bastante raras. As mães não se despedem dos bebês e, quando vêm buscá-los, pegam-nos no colo, sem sorrir, falar ou fazer algum carinho neles.

Em dois momentos foi observada a interação entre mãe e bebê: quando as mães deram o jantar para os bebês, foram brincar com os chocalhos. Em ambos os momentos, percebeu-se a satisfação das mães e o bem-estar dos bebês, que, apesar de ter sido por pouco tempo, levaram alguns a explorar mais o espaço e a interagir com outros bebês.

É na interação que a mãe apresentará a creche à criança: brincando, participando do cuidado, estando atenta e sustendo as formas mediadoras da criança (sorrisos, balbucio, gestos). Quanto mais interações mãe-criança, mais possibilidades de a criança conhecer o

ambiente e professora aproximar-se para estabelecer a tríade e constituir-se figura de referência.

A criança sente-se segura, diante da presença de uma figura de apego, explora o novo ambiente e forma novos vínculos, como no caso das mães que entram na sala com os chocalhos.

Figura 20 - Bebê afasta-se da mãe para brincar

Figura 21 - Tríade mãe-criança-criança

Figura 22 - Mães e professora aproximam-se para brincar com os bebês

A criança sente-se segura, diante da presença de uma figura de apego, explora o novo ambiente e forma novos vínculos, como no caso das mães que entram na sala com os chocalhos.

As mães necessitam ter sua maternidade valorizada. A creche atuaria melhor, aproveitando a permanência da mãe para apoiar a interação mãe-criança, isto é, sustentar, manter, conforme Terzi[15], evitando a postura de estimular, que é levar a, modificando o que existe. Apoiar o estilo de interação da mãe com a criança é reconhecer e valorizar sua maternidade. Observando o estilo da interação, a professora, como figura de referência, saberá como aproximar-se da díade para estabelecer a tríade.

A interação insuficiente na díade mãe-criança dificulta o estabelecimento da tríade, fundamental para o processo de estabelecimento da figura de referência.

4. 13 Presença dos pais

Para as professoras, a presença dos pais atrapalha o processo de adaptação e as deixa inseguras. Pais não esclarecidos podem assumir uma postura de julgamento e não de colaboração.

> Professora 1: "Eu trabalhei em outra escola onde os pais ficavam mais tempo na sala. Me incomodava. Às vezes, o pai é ansioso e mais atrapalha do que ajuda. Uma mãe é insegura, outra é briguenta... a criança não vai se adaptar ao novo, se ela só fica com quem tinha em casa. Às vezes, os pais interferem mal. Me incomoda, porque é uma pessoa que não sabe como interferir. Tem época que a gente só dá a chupeta para dormir, mas, quando vê, a mãe já quer dar a chupeta toda hora. Gosto de mãe, quando ajuda. Mas ela só quer saber do filho dela, é claro..."
>
> Resposta 2 do questionário: "os pais se sentem constrangidos ao entrar na sala e o professora é intimida, pois qualquer atitude pode ser julgada por grosseria".

A presença dos pais também causa insegurança nas professoras de Emilia Romagna, conforme Mantovani e Terzi (1998).

As professoras devem considerar os diferentes tipos de aliança familiar (conturbada, colusiva, em tensão e cooperativa, Fivaz-Depeursinge e Corboz-Warnery (2000)) e promover a harmonia. O importante é que, para a criança, a presença dos pais seja benéfica.

---

[15] Palestra proferida pela prof.ª dr.ª Nice Terzi, pesquisadora italiana, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Brasil, em 21/10/2009.

A situação em que os pais permaneceram na sala, quando trouxeram o chocalho, demonstra o contrário da fala da Professora 2 “Não é bom a mãe junto, porque a criança fica sem liberdade”. As crianças interagiram com as mães e com outras crianças e exploraram o espaço físico. Sem as mães, ocorreu o choro generalizado, a recusa da mamadeira e dos convites a brincar.

Segundo Winnicott (1983), a segurança que a presença da mãe propicia leva a criança a desejar a liberdade, a afastar-se e explorar o entorno. Para Bowlby (1989), as crianças gostam de aventurar-se pelo novo ambiente, quando se sentem seguras.

A professora, que já havia tido uma experiência com mães na sala durante o período de adaptação, respondeu no questionário: “Com a presença dos pais a adaptação fica mais lenta, me parece mais doloroso para a criança”. A presença da mãe por si só não garante que os objetivos sejam alcançados, sendo necessária a intervenção da professora e a participação dos pais. O processo de estabelecimento da tríade, da figura de apego subsidiária, da base segura, do conhecimento do espaço e rotina é complexo e depende da professora como figura de referência. Caso contrário, pode ocorrer uma separação em momento e forma indevidos, acionando comportamentos de apego, que causarão o mal-estar na tríade e farão com que a criança premedite a separação e os comportamentos de apego ficarão mais intensos, uma vez que as características da separação não foram atendidas.

A resposta 3 do questionário das professoras diz: “É uma pena que a expectativa dos pais da criança se adaptar rapidamente acabe por fazer com que elas se afastem, que não queiram ficar com as crianças e isso acaba por dificultar a adaptação”. Bowlby (1984) explicita que a atitude da mãe em pressionar a criança a afastar-se ou manter-se afastada aciona comportamentos de apego.

As professoras reconhecem a importância da presença da mãe e da flexibilidade do período, quando afirmam nos questionários que é esclarecedor para o professor observar o relacionamento com a mãe (ou pai); os pais passam a conhecer melhor o trabalho do CEI; passam a ter mais segurança em relação ao filho; a criança se sente mais confortável e segura; é possível conversar com os pais sobre os comportamentos das crianças e como eles reagem; o período de permanência dos pais deve ser estabelecido por cada professora, de acordo com as ações da criança.

4.14 Segredos e Hábitos

As professoras tentam descobrir os segredos dos bebês, ou seja, como devem tratá-los, como cuidar, suas preferências e particularidades. Como essas informações não são obtidas diretamente dos pais, precisam descobrir os segredos!

> Professora 2 deita uma criança no colchão e comenta: "Viu o segredo dele? Não pode balançar. Ele só dorme sem balançar!".
>
> Professora 1: "Descobri o segredo! Este gosta da gente perto. Toda vez que a gente se afasta, ele reclama."
>
> Professora: "Pedi para fazerem o leite dele, mas ele não quis, ficou bravo, chorou até que, de bruços, ele dormiu."
> Mãe: "É... quando ele está bravo, eu ponho ele de bruços no peito e daí ele dorme."
>
> "Ela dorme nesse horário?" - pergunta a professora à mãe.
> "É... ela dorme à tarde."

Figura 23 – Professora descobre que bebê está habituado a tomar mamadeira na posição de amamentação

> Professora 1 ao dar leite: "Esta aqui para mamar tem que ser assim, na posição de amamentação. Também, está certo, né? A gente é que tem que dar leite para vários ao mesmo tempo...

As professoras afirmam que algumas mães desconhecem os costumes do filho.

> Professora 1: "Ainda quando a mãe diz que só dorme com um cheirinho, ainda ajuda, mas, às vezes, nem a mãe sabe como dorme. Dos sete que estão vindo, eu sei que só uma fica com a filha. E a pessoa que cuidou colocou hábitos, mas a mãe nem sabe."

As professoras precisam conhecer os hábitos dos bebês para melhor cuidar, mas buscam unificar os costumes.

> Professora2: "Tem criança que não está habituada com outras pessoas. Outras não. Aqui eu estranho não ter berço. Eu acho que tem que ter um lugar de aconchego, aquele cheirinho, é nessas coisas que eles se apegam. Ah... eles também vêm com sono... Tinha uma criança que não tinha o hábito de dormir com outras crianças brincando, chorando, cantando, com aparelho de som ligado... Foi complicado se adaptar... ele não tomava mamadeira também. Então, ele não tomava, porque ele usava caneca, mas como você vai dar para 14 crianças na caneca? Tem uma que a mãe dava de colher... mas aqui não pode dar! Por isso acho que nem é tanto o espaço, a professora... são os hábitos."

Um dos objetivos da presença da mãe na creche é para que a professora conheça o estilo de cuidado, ao invés de ter que descobrir: chupa chupeta, dorme à tarde. Quando a professora diz que o bebê dormiu de bruços, o faz sem intenção, mas a mãe significa o dormir de bruços. A professora deve não amoldar a criança ao seu jeito, mas, após descobrir o segredo, apoiar o estilo como a criança dorme, come, brinca etc.

4.15 Despedida/ fuga

Pais e professoras concordam com a prática da fuga, que consiste em sair da sala sem que o bebê perceba. Entretanto, logo ele percebe a falta, chora e procura os pais.

> Os pais começam a sair sem alarde, sem se despedirem dos bebês. Uma mãe se levanta do colchão e diz: "Lá vem ela atrás de mim..." O bebê sai engatinhando, olha como se percebesse a falta da mãe, (...)
>
> Outra mãe está com seu bebê no colo, balançando-o. Professora 1 pede para a mãe pôr o bebê no chão, pega-o, senta-o nas pernas e começa a brincar de cavalinho "pocotó, pocotó". Mãe ausenta-se da sala.
>
> Bebê 2 chega com a mãe, que a coloca no colchão. Enquanto a professora distrai o bebê, a mãe sai sem se despedir. Bebê 2 começa a chorar.
>
> Bebê 6 come a bolacha , enquanto a mãe sai sem se despedir.
>
> Mãe: "Vou descer... ela está quietinha...". O bebê está brincando com um brinquedo. Não se despede, mas também não procura sair sem o bebê vê-la.
> A mãe retira-se, bebê começa a chorar.

Com a fuga dos pais, a criança vivencia o abandono e a insegurança de um lugar desconhecido, o que impede a aproximação e estabelecimento de novas relações. Posteriormente, a criança premeditará a saída da mãe e os comportamentos de apego serão acionados com intensidade, dificultando ainda mais a separação.

Bowlby (1994) diferencia medo de estranhos e medo de separar-se. Quando a separação acontece logo nos primeiros dias, os dois medos podem acontecer simultaneamente: estranhar a pessoa com quem está e sofrer pela separação.

As crianças precisam estar prontas para separar-se das mães, sendo imprescindível ter a professora como base segura.

Quando há fuga, a criança não vive o momento de transição que a prepara para a nova configuração professora-criança. É durante a transição que a criança participa da decisão sobre a hora da separação, que deve ser suave e consentida, para evitar o protesto intenso, o desespero ou o desapego da criança. Bestteti (2007) lembra aos pais: antes de sair, despedir-se.

4.16 Reencontro

O reencontro é um momento de a criança restabelecer o apego, voltar a interagir com a mãe, expressar o afeto e a alegria de estar junto, evitando reforçar o desapego. Após esse primeiro momento, passa-se a preparar a criança para despedir-se da figura de referência e deixar a creche, ou seja, restabelecer a tríade e promover a transição para uma nova configuração (mãe-filho).

> Os pais chegam à sala, pegam os bebês, alguns perguntam como foi para a professora, agradecem e despedem-se, outros pegam os bebês e saem sem comentários.
>
> Subo para acompanhar a saída dos bebês. Muitas mães e pais pegam os bebês no colo, sem sorrir, falar ou fazer algum carinho.
> Professoras levam os bebês até a porta para os pais.
>
> Professora 1: "Ele vai ver você e vai chorar..." [A professora estava levando a criança para a higiene, quando a mãe chega à sala]
> Mãe: "Não... ele está acostumado com os outros... está vendo, nem liga..."

As crianças observadas são pegas e levadas com interações insuficientes, porque não há tríade para ser restabelecida nem a interação mãe-criança é apoiada.

Figura 24 – Restabelecendo a díade mãe-filho

Figura 25 - Hora da saída, o prazer do reencontro

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa analisou as relações diádicas e triádicas entre família, creche e criança durante o período de ingresso da criança e família em um Centro de Educação Infantil, a partir de um referencial teórico, observações e entrevistas com pais e professores, que apontam:

1 As relações diádicas e triádicas não têm intencionalidade pedagógica.

As relações são sobretudo de caráter diádico (mãe-filho; mãe-professora; professora-criança) e acontecem em um plano intuitivo.

A relação professora-criança tem o objetivo explícito de higiene e alimentação e as demais interações que promoveriam os vínculos e melhora da qualidade da relação acontecem ao acaso.

A relação professora-mãe é superficial e, às vezes, tensa, tendo como principal objetivo informar sobre a rotina. As professoras procuram ser simpáticas com as mães, favorecendo as relações entre díades, mas resistem às relações triádicas devido à falta de objetivo. Desconhecimento da importância da presença da mãe, o fato de sentirem-se avaliadas ou a dificuldade em lidar com uma postura inadequada de alguma mãe afastam a possibilidade de uma relação triádica.

As relações triádicas entre professora, criança e mãe visam ao bem-estar e desenvolvimento emocional da criança, além de acomodar as emoções da mãe e apoiar a separação mãe-filho, para o que é preciso conhecimento e habilidade específicos.

2 A voz das crianças não é ouvida.

Para dar voz às crianças é primordial saber como elas se comunicam. No caso dos bebês, é pelo choro, sorriso, apatia, interação, balbucio e gestos. Tolher os comportamentos de apego é tolher a possibilidade de comunicação e de expressão de sentimentos por parte da criança. Dar voz a elas significa acolher a sua voz (sentimentos e idéias), compreendê-las e responder-lhes por meio de ações com significado para as crianças.

O protesto dos bebês contra a saída das mães e recusa do leite entre outras manifestações são informações importantíssimas para alterar a conduta e dar voz às crianças.

3 O brincar não é visto como momento de formação de vínculos e as interações lúdicas são pouco planejadas.

As observações indicaram que foram raros os momentos em que as mães ou outras pessoas foram convidadas a permanecer com a criança. As experiências lúdicas, contudo, quando aconteceram, foram momentos nos quais a criança passou a ser o sujeito da ação, o choro cessou e as explorações e interações aconteceram.

Interações lúdicas planejadas convidam ao brincar e contribuem ao bem-estar infantil. Cabe à professora perceber em qual momento aproximar-se e tomar parte da brincadeira, favorecendo a formação do vínculo criança-professora.

4 A formação inicial e continuada não contempla o estudo da formação dos vínculos no âmbito da instituição educacional.

A coordenadora propõe oficinas para as mães para diminuir a ansiedade enquanto esperam, o que, porém, não altera a experiência da criança. Professoras e coordenadora não se sentem confortáveis e, por isso, a cada ano, alteram um item do período de adaptação, tentando acertar, mas de olhos vendados. Faltam à coordenadora e professoras fundamento e conhecimentos para introduzir mudanças no período de adaptação.

As produções acadêmicas sobre o ingresso da criança na creche são escassas. Os poucos estudos precisam ser acessíveis para a promoção de uma discussão sobre o tema e construção de uma nova prática educacional.

A transferência dos Centros de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Assistência Social para a Secretaria Municipal de Educação (Decreto Municipal nº 41.588 de 28 de dezembro de 2001) tornou urgente o que já era imperativo: a discussão e construção de um arcabouço teórico e prático que contemple as especificidades da faixa etária de zero a três anos e o desenvolvimento de competências profissionais.

Relações afetivas, conceito de base segura, objeto transicional e figura de referência constam nas Orientações Curriculares da Secretaria Municipal de Educação

de São Paulo (2006, 2007), nas Diretrizes Curriculares (1998) e nos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009). Bastante sucintas e abordando apenas relações diádicas, devem ser aprofundadas para melhor compreensão.

Ao fim desta pesquisa permanecem três certezas: a relevância do tema abordado, que pode promover uma rica vivência do período de ingresso da família em uma instituição educacional, a importância da relação creche-família e da escuta da voz da criança; a percepção de que estamos em um momento profícuo para esse debate, visto que documentos referendam os conceitos expostos e a constatação de que temos muito para aprender. E retornamos ao início...

Não deixaremos de explorar
E ao fim da nossa exploração
Chegaremos ao ponto de partida
E conheceremos esse lugar pela primeira vez.
Thomas Eliot

REFERÊNCIAS BILIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. S. R. Adaptação escolar sem traumas. **Revista Criar**, São Paulo: Editora Procultura, n. 19, p 8-16, 2008

AMORIM, K. S.; VITORIA, T.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Rede de significações: perspectiva para análise da inserção de bebês na creche. **Cadernos de Pesquisa**, nº 109, março/2000, p. 115 – 144

BALABAN, N. **O início da vida escolar: da separação à independência.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

BASSEDAS, E., HUGUET, I., SOLÉ, I.. **Aprender e ensinar na educação infantil.** Tradução Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p.171-242

BESTETTI, G. **Piccolissimi al nido: bambini, genitori ed educatrici al nido nel primo anno di vita.** Roma: Armando, 2007

BHERING, E. e SARKIS, A. **A inserção de crianças na creche: um estudo sobre a perspectiva dos pais.** Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-3293--Int.pdf

BION, W. **Atenção e interpretação.** Rio de Janeiro: Imago, 1973

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

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos - uma abordagem reflexiva .** Tradução Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi, 9. ed. Porto Alegre; Artmed, 1998

BONDIOLI, A. (org.). **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação: a qualidade negociada.** Tradução Fernanda Landucci Ortale & Ilse Paschoal Moreira, Campinas Autores Associados, 2004

BOVE, C. Inserimento: uma estratégia para delicadamente iniciar relacionamentos e comunicações in GANDINI, L.; EDWARDS, C. (orgs.) **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil.** Trad. Daniel E. Burguño. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002, p.134-149

BOVE, C. in MANTOVANI, S., SAITTA, L. R., BOVE, C. **Attaccamento e inserimento: stili e storie delle relazioni al nido**. Milano: FrancoAngeli, 2003, p.113-162

BOWLBY, J. **Apego e perda: apego**, v.1. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984

_____. **Apego e perda: separação: angústia e raiva,** v.2. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998 a

BOWLBY, J. **Apego e Perda: perda: tristeza e depressão**, v.3. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998 b

_____. **Formação e rompimentos dos laços afetivos.** Tradução Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____.**Uma base segura: aplicações clínicas da teoria do apego.** Tradução Sonia Monteiro de Barros. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____.**Vínculos afectivos: formacion, desarrollo y pérdida.** Tradução Alfredo Guera Miralles. Madri: Ediciones Morata, 1986

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da qualidade na Educação Infantil.** Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONFENBRENNER, U. **Ecologia do desenvolvimento humano.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

BRUNER, J. **O processo da educação.** 5. ed. São Paulo: Nacional, 1975

CORRÊA, E. S. Período de adaptação: educadores devem criar clima propício ao acolhimento infantil. **Revista do Professor.** Porto Alegre, ano 25, n. 97, jan/mar 2009

DAVINI, J.; FREIRE, M. (org.). Adaptação: pais, educadores e crianças enfrentando mudanças. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1999. **(Série Cadernos de Reflexão).**

DIESEL, M. Adaptação escolar: sentimentos e percepções do educador diante da questão**. Revista do Professor**. Porto Alegre, n. 19, p 10-13, abr./jun. 2003

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

EMILIANI, F. (org.) **I bambini nella vita quotidiana: Psicologia sociale della prima infanzia.** Roma: Carocci editore, 2008

ELTINK, C. F. **Indícios utilizados por educadores para avaliar o processo de adaptação de bebês a uma creche** Ribeirão Preto. 1999. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.

FERREIRA, J. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa.** 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FIVAZ-DEPEURSINGE E CORBOZ-WARNERY. **Il triangolo primario: le prime interazione triadiche tra padre, madre e bambino.** Tradução Vicenzo Calvo. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2000

FLANAGAN, C. **La socializzazione infantile.** Tradução Giovanni Stella. Bologna: Mulino, 2002

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 9 ed., Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981, p.79

FRUGGERI, L. Genitorialitá e competenza educativa in contesti triadici in EMILIANI, F. (org.) **I bambini nella vita quotidiana: Psicologia sociale della prima infanzia**. Roma: Carocci editore, 2008, p.109-131

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologia.** Chapecó: Argos, 2007

GANDINI, L.; EDWARDS, C. (orgs.) **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil.** Trad. Daniel E. Burguño. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002

GARDNER, H. Perspectivas complementares sobre Reggio Emilia in EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, p. ix-xii

GÓMEZ, G. R., FLORES, J.G., JIMENEZ, E. G. Metodologia de la investigación cualitativa. **Colecion Biblioteca de Educación.** Málaga: Ediciones Aljibe, 1999

IORI, V. Il sapere dei sentimenti. http://iis.comune.re.it/osservatorio-famiglie/strumenti/strumenti9/001cap2.htm

KISHIMOTO, T. M. (org.) **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 1998.

_____e MONACO, R. A. **Construir brinquedos e organizar espaços de brincadeiras como parte integrante do projeto pedagógico.** São Paulo/FEUSP/FUND. ORSA, 1997.

LAMB, M. E. Child-parent attachment in OATES, J. **Attachment Relationships: quality of care for young children.** United Kingdom: The Open University, 2007

MAIA, E. e ALENCAR, N. A. Fazendo um novo mundo para a criança a partir de 2 anos. **Revista da Professora.** Porto Alegre, ano 24, n.93, jan/mar 2008

MANTOVANI, S., SAITTA, L. R., BOVE, C. **Attaccamento e inserimento: stili e storie delle relazioni al nido.** Milano: FrancoAngeli, 2003

MANTOVANI, S.; TERZI, N. A inserção in BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos - uma abordagem reflexiva** . Tradução Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi, 9. ed. Porto Alegre; Artmed, 1998, p.173-184

MANTOVANI, S. Milão: satisfazendo novos tipos de necessidades familiares in GANDINI, L.; EDWARDS, C. (orgs.) **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil.** Trad. Daniel E. Burguño. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002, p. 93-104

MOYLES, J. R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil.** Tradução Maria Adriana Veronese. Porto Alegre Artmed Editora, 2002

MUSATTI, T. Programas educacionais para a pequena infância na Itália. In **Revista Brasileira de Educação,** n. 24, set/out/nov/dez/2003.

NOVAES, M. H.. **Adaptação escolar.** Rio de Janeiro, Ed. Vozes, 1976

PARMA, COMUNE DI. **Il nido per la città.** Parma: Comuni di Parma, 2002

PIAGET, J, INHELDER, B. **A psicologia da criança.** Tradução Octavio Mendes Cajado, 17. ed, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001

RABITTI, G. **À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia.** Porto Alegre: Artmed, 1999

RAPOPORT, A. **Adaptação de bebês à creche: a importância da atenção de pais e educadores.** Porto Alegre, RS : Mediação, 2005

_____ e PICCININI, C. A. O Ingresso e Adaptação de Bebês e crianças Pequenas à Creche: Alguns Aspectos Críticos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol.14(1), p. 81-95. Porto Alegre: UFRG, 2001

ROSSETI-FERREIRA, M. C., VITÓRIA, T.. Processos de adaptação na creche. **Caderno de Pesquisa.** São Paulo, n. 86, p 55-64, ago.1993

ROSSETI-FERREIRA, M. C. (org.). **Os fazeres na Educação infantil**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. AMORIN, K. e SILVA, A. P. Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. **Psicologia: reflexão e crítica,** vol.13, n. 002. Porto Alegre: UFRG, 2000

SAITTA, L. R. in MANTOVANI, S., SAITTA, L. R., BOVE, C. **Attaccamento e inserimento: stili e storie delle relazioni al nido**. Milano: FrancoAngeli, 2003, p. 71-112

SANFORD, F. R. Acolhimento: cuidados que auxiliam a criança a se adaptar na creche. **Revista do Professor**. Porto Alegre, 21 (86): 5-6, jan/mar 2005

SANTOS, F. M. S. dos e MOURA, M. L. S. de. A relação mãe-bebê e o processo de entrada na creche: esboços de uma perspectiva sociocultural. **Psicol. Cienc. prof.** [online]. jun. 2002, vol.22, no.2 [citado 5 Janeiro 2008], p.88-97. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932002000200011&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1414-9893.

SANVITI, C. Il gioco come traccia lasciata dai bambini in PARMA, Comune di**. Il nido per la città: incontri a tema per famiglie com bambini in età 0-3 anni**. Parma, Graphital, 2003

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Tempo e espaço para a infância e suas linguagens nos CEI´s, creches e EMEI´s da cidade de São Paulo.** Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME / DOT, 2006

_____. **Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para a Educação Infantil.** Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME / DOT, 2007

SARTORI, C. H. G. **Entrada da criança na escola e período de adaptação.** Campinas: Ed. Alínea, 2001

SHARMAHD, N. **La relazione tra educatrici e genitori al nido: aspettative e percezioni reciproche.** Pisa: Edizioni Del Cerro, 2007

SOUZA, R. B. de A. e. O ingresso num mundo desconhecido: Reflexões sobre a adaptação da criança à vida escolar. **AMAE Educando**. Belo Horizonte , v.26, n. 233, p 6-10, mar.1993

STAKE, R. E. **Investigación com estudio de casos.** Madrid: Ediciones Morata, 1999

STERN, D. in FIVAZ-DEPEURSINGE, E., CORBOZ-WARNERY, A. **Il triangolo primario: le prime interazione triadiche tra padre, madre e bambino.** Tradução Vicenzo Calvo. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2000

TERZI, N., CANTARELLI, M. Parma: incentivando o trabalho das professoras através do desenvolvimento profissional, da organização e do apoio administrativo in GANDINI, L.; EDWARDS, C. (orgs**.) Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Trad. Daniel E. Burguño. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002

UNESCO. **O cotidiano no Centro de Educação Infantil.** Brasília. Unesco, Banco Mundial, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 2005

VISALLI, G. **La teoria dell'attaccamento: osservazioni al nido.** Parma: Comune di Parma, 2006

WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo**. Tradução Álvaro Cabral. 6. ed. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1982.

_____. **A família e o desenvolvimento individual.** Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **Conversando com os pais.** Tradução Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **O brincar e a realidade.** Tradução José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

WINNICOTT, D. W. **Os bebês e suas mães.** Tradução Jefferson Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **Pensando sobre crianças.** Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Tudo começa em casa.** Tradução Paulo Sandler. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Trad. Daniel Grassi. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005

ZAVATTINI, G. C. Introduzione all´edizione italiana, in FIVAZ-DEPEURSINGE, E., CORBOZ-WARNERY, A. **Il triangolo primario: le prime interazione triadiche tra padre, madre e bambino.** Tradução Vicenzo Calvo. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2000

ZIMERMAN, D. E. **Bion: da teoria à prática – uma leitura didática.** 2.ed. Porto alegre: Artmed, 2004.

ANEXO 1 - Produção Acadêmica no Brasil

Foram consultadas as bases de dados *on line* da Faculdade e Educação da USP/Capital, Saber (www.teses.usp.br), Faculdade de Psicologia da USP/Capital, Faculdade de Educação da Unicamp, USP/Ribeirão Preto (FFCLRB - que engloba os cursos de Pedagogia e Psicologia), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Scielo, CRUESP (http://bibliotecas-cruesp.usp.br/unibibliweb, que engloba dados sobre a USP, Unesp e Unicamp).

A primeira palavra-chave procurada foi "adaptação", mas o número de resposta da pesquisa era muito grande (somente no CRUESP retornaram 1.650 arquivos), visto que é um termo muito utilizado nas Ciências Humanas e Biológicas. Procurei por "creche", "adaptação", "ingresso", "família", "inserimento". Das respostas que eram retornadas nem todas diziam respeito ao tema e procurei no título algum indício de que se tratava do período de ingresso. Portanto, materiais que não tinham explícito no título ou entre as palavras-chave a idéia do assunto, não constam da relação abaixo. Tenho conhecimento de produções que versam sobre o assunto, porém nas palavras-chave constam palavras de significado muito amplo, por exemplo, desenvolvimento infantil. Essa amplitude das palavras-chave prejudicou a pesquisa sobre a produção acadêmica no Brasil, contudo dá um panorama da produção acadêmica no Brasil.

O resultado dessa pesquisa foi o seguinte: na UFRGS consta uma dissertação; na Unicamp/FE em teses e dissertações não foram encontrados registros; na USP/FE em teses e todas as bases não foram encontrados registros; na USP/IP em teses não foram encontrados registros; na USP/IP em todas as bases foram encontrados aproximadamente 10 registros; em Saber não foram encontrados registros; na FFCLRB foram encontradas duas teses e aproximadamente outros 20 registros; no CRUESP foram encontrados cinco registros e no Scielo, cinco registros. Colocando-se esses dados em uma tabela:

Tabela 5 - Resultado de pesquisa sobre produção acadêmica

Base de Dados	Resposta da Pesquisa
UFRGS	1 dissertação
Unicamp/FE	0
USP/FE	0
USP/IP	10 registros
Saber	0
FFCLRB	2 teses + 20 registros
CRUESP	5 registros
Scielo	5 registros
Total	43 registros

Esses registros positivos foram cruzados, eliminados os que se repetiam e obtive a seguinte tabela com 33 registros:

Tabela 6 - Registros de produção acadêmica

Autor	Título	Ano
Amorim, K S	Rede dinâmica e fatores que envolvem a mãe, a criança e a professora, com o ingresso de bebês à creche (tese)	1997
Amorim, Katia de Souza	Processo de inserção de bebês à creche	1997
Amorim, Kátia de Souza	Co-construção da relação mãe-bebê, antes, durante e depois da inserção da criança na creche	1998
Amorim, Kátia de Souza	Rede de significações: perspectiva para análise da inserção de bebês na creche. Cad. Pesqui., Mar 2000, no.109, p.115-144.	2000
Anjos, Adriana Mara dos	Processos interativos de bebês, no decorrer do primeiro ano de vida, analisados a partir de uma perspectiva dialógica (tese)	2006
Anjos, Adriana Mara dos et al.	Interações de bebês em creche. Estud. psicol. (Natal), Dez 2004, vol.9, no.3, p. 513-522.	2004
Chaguri, Ana Cecília	O processo de elaboração de mães na inserção de seus bebês na creche	1998
Costa, Edna Alexandre	Procura-se... processo de construção da relação afetiva da criança com a professora. Esta relação interfere na relação de apego da mãe-criança?	1997

Eltink, Caroline Francisca	Indícios utilizados para avaliar o processo de integração de bebês em uma creche (tese)	1999
Eltink, Caroline Francisca	Avaliação pela professora do processo de adaptação de bebês em creche	1997
Eltink, Caroline Francisca	Análise do processo de inserção de cinco crianças do berçário de uma creche universitária	1998
Ferreira, Marisa Vasconcelos	A separação mãe-bebê, durante a inserção na creche, possibilita a construção do bebê enquanto sujeito?	1999
Franceschini, Trude	Momentos no processo de integração mãe-bebê e da díade novos contextos	1998
Rapoport, Andrea	Da gestação ao primeiro ano de vida do bebê: apoio social e ingresso na creche (dissertação)	2003
Rapoport, Andrea and Piccinini, Cesar A.	Concepções de professoras sobre a adaptação de bebês à creche. Psic.: Teor. e Pesq., Abr 2001, vol.17, no.1, p.69-78.	2001
Rapoport, Andrea and Piccinini, Cesar A.	O ingresso e adaptação de bebês e crianças pequenas à creche: alguns aspectos críticos. Psicol. Reflex. Crit., 2001, vol.14, no.1, p.81-95.	2001
Rapoport, Andrea	Adaptação de bebês à creche	2005
Resck, Zélia Marilda Rodrigues	Admissão da criança São Paulo, Artes Médicas, 2004, p. 23-31	2004
Rossetti-Ferreira, Maria Clotilde T.	A creche enquanto contexto possível de desenvolvimento da criança	1994
Rossetti-Ferreira, Maria Clotilde T.	Observação da interação do bebê com a mãe e a professora, durante sua adaptação à creche	1997
Rossetti-Ferreira, Maria Clotilde T.	Quando a criança começa a frequentar a creche ou pré-escola (parte de monografia/livro)	1998
Rossetti-Ferreira, Maria Clotilde T.	Adaptação de bebês à creche e a aquisição de novos hábitos alimentares Programa Creche Ribeirão Preto, n.1, p.21-4, 1995	1995
Rossetti-Ferreira, Maria Clotilde T.	Emergência de novos significados durante o processo de adaptação de bebês à creche (parte de monografia/livro)	1996
Rossetti-Ferreira, Maria Clotilde T.	Relações afetivas na família e na creche durante o processo de inserção de bebês	1996
Rossetti-Ferreira, Maria Clotilde T.	Integração família e creche (parte de monografia/livro)	1997

Rossetti-Ferreira, Maria Clotilde T. org	Os fazeres na educação infantil (livro)	1998
Rossetti-Ferreira, Maria Clotilde T.	Compreender teorias e reconstituí-las na experiência uma proposta de trabalho para a adaptação da criança e da família à creche Valinhos - p.106-9	1992
Salgado, Heloisa Oliveira	Momentos no processo de adaptação de bebês à creche	1997
Santana, Judith Sena da Silva.	A creche sob a ótica da criança (Feira de Santana: UEFS)	1998
Silvares, E F M	Adaptação à pré-escola Viver Psicologia, São Paulo v. 2, n. 24, p.24-5	1994
Sousa, Kelma Assunção	Adaptação da criança à creche (dissertação)	2002
Vitoria, T	Processo de adaptação na creche	1993
Zanella, A. V. Andrada, E. G. B.	Processos de significação no brincar: problematizando a constituição do sujeito	2002

ANEXO 2 - Termo de autorização e concessão de uso de imagem das crianças

TERMO DE AUTORIZAÇÃO E CONCESSÃO

DE USO DE IMAGEM

(Nome do responsável)_____

_____, responsável pelo(a) menor

_____,

autorizo a Prof.ª Eliane Sukerth Pantalena a gravar imagens (fotos e vídeos) do(a) menor citado(a), no período de fevereiro à abril de 2008, no CEI _____, São Paulo – SP, e concedo os direitos de utilização e exibição destas imagens em qualquer suporte, tais como DVD, HD DVD e mídia impressa, a qualquer tempo, para fins acadêmicos.

_____

Assinatura do responsável

ANEXO 3 - Termo de autorização e concessão de uso de imagem

TERMO DE AUTORIZAÇÃO E CONCESSÃO

DE USO DE IMAGEM E INFORMAÇÕES

(Nome da professora)_____

_____, professora do Berçário, autorizo a Prof.ª Eliane Sukerth Pantalena a gravar imagens minhas minhas e do ambiente físico, a relatar observações e informações dadas por mim no período de fevereiro à abril de 2008, no CEI _____, São Paulo – SP, e concedo os direitos de utilização e exibição destas imagens e relatos em qualquer suporte, tais como DVD, HD DVD e mídia impressa, a qualquer tempo, para fins acadêmicos, estando ciente que a minha identidade será preservada por meio de nomes fictícios.

_____

RG: _____ Assinatura

ANEXO 4 – Exemplo 1 de questionário dos pais

Nome da mãe: Kimunda **Nome da criança:** Kaylanne Ramos

1) Quais oficinas você participou?

Bichoga - macinha - trabalho com pet

2)Qual oficina você mais gostou e porque?

todas eu gostei

3) Qual oficina você não gostou e porque?

4)Qual a sua opinião sobre o período de adaptação?

Deveria ter mais horas

5) O que mais te chamou atenção aqui no CEI.

Atenção com as crianças

6)O que você sugere para o próximo período de adaptação.

que continue assim

7) Deixe uma mensagem

A mensagem que eu deixo é que Deus Ilumine ~~todas~~ as tias e as crianças

ANEXO 5 – Exemplo 2 de questionário dos pais

1) Quais oficinas você participou?
Escolha dos livros, garrafa c/ agua colorida e estrelinhas bexiga c/ farinha copinhos de som.

2)Qual oficina você mais gostou e porque?
A escolha dos livros, porque muitos dos livros que eu e meu maridão lemos mostra bem a realidade do dia a dia

3) Qual oficina você não gostou e porque?
Não teve nenhuma ao qual ñ gostei

4)Qual a sua opinião sobre o período de adaptação?
Importante para tirarmos todas as duvidas existentes e conhecer melhor os professores e todos os outros funcionarios e tambem trocarmos experiencias e opiniões

5) O que mais te chamou atenção aqui no CEI.
O cuidado e atenção c/ as crianças.

6)O que você sugere para o próximo período de adaptação.
Um tempo mais prolongado.

7) Deixe uma mensagem
Muito obrigado por estarem cuidando com a maior atenção possivel de nossos filhos, pois sabemos que é uma questão de muita responsabilidade. Boa sorte!

ANEXO 6 – Exemplo 1 de questionário das professoras

1) Como você avalia a forma como foi organizado o período de adaptação (duas semanas com um revezamento por semana)?

Acho que adaptação deveria ser em dias alternados e períodos.

2) Qual sua opinião sobre as oficinas oferecidas aos pais?

A participação dos pais é muito importante, mas alguns não se envolvem e começam a passear pelo CEI, isso atrapalha.

3) Qual foi a contribuição que a reunião de pais e professores trouxe para a adaptação das crianças?

Não percebi nenhuma contribuição, pois os objetos pessoais de algumas cças vem de maneira inadequada e os pais se acham no direito só de cobrar dos profs.

4) Que outras iniciativas podem auxiliar nesse período inicial de freqüência no CEI?

Colocar de maneira clara e objetiva os direitos e deveres dos pais em relação ao CEI e as cças

5) - "À medida que vai se familiarizando com um ambiente inicialmente estranho e se desenvolvendo, a criança começa a lidar melhor com as ausências das pessoas com quem mantém apego e passa atuar com mais segurança por compreender que alguém que se afasta pode voltar depois".-orientações curriculares.

Diante desta afirmativa, permitir que algum familiar permaneça junto à criança durante os primeiros dias, diminuindo esse tempo gradativamente, enquanto o professor observa o tratamento dado à criança, possibilita ao prof. ajudar as crianças que estão chegando a conhecer o novo ambiente?

Não, os pais se sentem constrangidos ao entrar na sala e o professor é "intimidado", pois qualquer atitude pode ser julgada por grosseira ex: quando a cça se joga ao chão, as vezes ao pegá-la ela se debate e o professor, precisa ser firme e para que a cça não caia ou se machuque.

ANEXO 7 – Exemplo 2 de questionário das professoras

1) Como você avalia a forma como foi organizado o período de adaptação (duas semanas com um revezamento por semana)?

Gostei, achei muito bom.

2) Qual sua opinião sobre as oficinas oferecidas aos pais?

Achei muito importante para os pais. Deveria ter palestras, filmes, etc.

3) Qual foi a contribuição que a reunião de pais e professores trouxe para a adaptação das crianças?

Uma reunião importante para conhecê-los e vice-versa. Apesar de achar que eles tinham compreendido mais sobre horários, rotina, etc.

4) Que outras iniciativas podem auxiliar nesse período inicial de freqüência no CEI?

Acho que as atividades com os pais podem ser ampliadas e mais vigiados para evitá-los ficar ansiosos.

5) - "Á medida que vai se familiarizando com um ambiente inicialmente estranho e se desenvolvendo, a criança começa a lidar melhor com as ausências das pessoas com quem mantém apego e passa atuar com mais segurança por compreender que alguém que se afasta pode voltar depois".-orientações curriculares.

Diante desta afirmativa, permitir que algum familiar permaneça junto à criança durante os primeiros dias, diminuindo esse tempo gradativamente, enquanto o professor observa o tratamento dado à criança, possibilita ao prof. ajudar as crianças que estão chegando a conhecer o novo ambiente?

Sim. Os pais aqui no BI, ficam e têm muito à contribuírem. Sentam com a criança, ~~um~~ exploram o ambiente junto com elas. Quando necessário, os pais ficam por alguns dias a mais.

ANEXO 8 – DECRETO Nº 41.588, 28 DE DEZEMBRO DE 2001

DECRETO Nº 41.588, 28 DE DEZEMBRO DE 2001

Transfere os Centros de Educação Infantil da rede direta da Secretaria Municipal de Assistência Social - SAS para a Secretaria Municipal de Educação - SME, e dá outras providências.

HÉLIO BICUDO, Vice-Prefeito, em exercício no cargo de Prefeito do Município de São Paulo, no uso das atribuições que lhe são conferidas, por lei,

CONSIDERANDO que os Centros de Educação Infantil da rede municipal direta compõem o Sistema Municipal de Ensino, em consonância com as disposições da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases), devendo integrar a Rede Municipal de Ensino;

CONSIDERANDO que os recursos necessários ao atendimento das despesas dos referidos equipamentos acham-se alocados na Secretaria Municipal de Educação, nos termos da lei orçamentária do exercício de 2002,

DECRETA:

Art. 1º - Os Centros de Educação Infantil - CEIs, da rede direta municipal, com suas atribuições, pessoal, acervo, recursos financeiros e próprios municipais em que se encontram atualmente instalados, ficam transferidos da Secretaria Municipal de Assistência Social - SAS para a Secretaria Municipal de Educação - SME, integrando a Rede Municipal de Ensino.

Art. 2º - As Secretarias Municipais de Assistência Social e de Educação diligenciarão visando à adoção das providências necessárias às transferências de bens patrimoniais, serviços e competências atinentes aos CEIs.

Art. 3º - As Secretarias Municipais de Gestão Pública, de Finanças e Desenvolvimento Econômico, e de Planejamento Urbano adotarão as medidas necessárias, no âmbito de suas respectivas competências, para o integral cumprimento do disposto neste decreto.

Art. 4º - As despesas decorrentes da execução deste decreto correrão por conta das dotações orçamentárias próprias, suplementadas se necessário.

Art. 5º - Este decreto entrará em vigor em 1º de janeiro de 2002, revogadas as disposições em contrário.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, aos 28 de dezembro de 2001, 448º da fundação de São Paulo.

Hélio Bicudo, Prefeito em Exercício

ANNA EMILIA CORDELLI ALVES, Secretária dos Negócios Jurídicos

FERNANDO HADDAD, Respondendo pelo Cargo de Secretário de Finanças e Desenvolvimento Econômico

HELENA KERR DO AMARAL, Secretária Municipal de Gestão Pública

EVILÁSIO CAVALCANTE DE FARIAS, Secretário Municipal de Assistência Social

FERNANDO JOSÉ DE ALMEIDA , Secretário Municipal de Educação

JORGE WILHEIM, Secretário Municipal do Planejamento Urbano

Publicado na Secretaria do Governo Municipal, em 28 de dezembro de 2001.

RUI GOETHE DA COSTA FALCÃO,

Secretário do Governo Municipal