

Rúbia Eneida Holz Jacques

**INSERÇÃO NA CRECHE E RELAÇÕES SOCIAIS: ESTUDO DE
CASO DE UM BEBÊ RECÊM-CHEGADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa Educação e Infância.

Orientadora: Prof.^a Dra. Eloisa Acires Candal Rocha

Florianópolis,
2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor através
do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da
UFSC.

Jacques, Rúbia Eneida Holz

Inserção na creche e relações sociais: Estudo de caso de
um bebê recém-chegado / Rúbia Eneida Holz Jacques ;
orientador, Eloisa Acires Candal Rocha - Florianópolis,
SC, 2014.
192 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. creche, inserção, família, ação docente.
I. Rocha, Eloisa Acires Candal . II. Universidade Federal
de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação.
III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

“INSERÇÃO NA CRECHE: ESTUDO DE CASO DE UM BEBÊ RECÉM-CHEGADO”

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Mestrado em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 25/11/2014

Dra. Eloisa Acires Candal Rocha (PPGE/UFSC-Orientadora)

Dra. Angela Maria Scalabrin Coutinho (UFPR-Examinadora)

Dra. Rosa Batista (UNISUL-Examinadora)

Dra. Márcia Buss Simão (UNISUL-Examinadora)

Dr. João Josué da Silva Filho (UFSC-Suplente)

RÚBIA ENEIDA HOLZ JACQUES
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/NOVEMBRO/2014

IONE RIBEIRO VALLE
COORDENADORA DO PPGE/CCED/UFSC
Portaria nº 1746/GR/2014

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha família, meu alicerce, a minha base. Eles são o meu porto seguro, a fonte de toda minha alegria. São eles que sempre permanece ao meu lado, independente do que aconteça. São eles a razão de tudo!

AGRADECIMENTO

A tudo e todos que me levaram juntamente com minha vontade a persistir na busca por conhecimento até o Mestrado.

À Javeh por tudo.

Agradeço a minha família. Ao meu pai Elio Holz pelo orgulho em querer seguir uma vida acadêmica como a sua, pelo exemplo a seguir diante de tanta sabedoria e pelo estímulo a grande caminhada que fez questão que eu seguisse desde a escola até aqui. À minha querida e amada mãe Lidia M. B. Holz, por todo amor, carinho, torcida e mimos (com as comidinhas maravilhosas todos os dias), durante esse período. Ao meu filho Roger Holz Jacques agradeço por toda paciência nos momentos em que estive ausente estudando, e agradeço pela sua presença que emana um amor incondicional dedicado a mim neste período. A minha irmã Jessica R. Holz, pelos desabafos, parceria, e amor sempre. Ao seu companheiro e meu amigo Robson R. Pasquali pelas boas risadas e palavras de incentivo.

Carinhosamente à Professora Dra. Eloisa Rocha Acires Candal por ter escolhido e se interessado pelo meu projeto de pesquisa, bem como ter aceitado ser minha orientadora, confiando em mim na realização desta pesquisa. Agradeço aos inúmeros ensinamentos, pela sua grande paciência e sua ternura.

À querida colega de Rede Municipal Joselma Salazar que muito insistiu, incentivou e persistiu na minha caminhada até o mestrado.

Agradeço a Rosinete Schmitt pelo estímulo, as conversas, leituras, estudos e amizade.

Agradeço aos colegas que fazem parte do NUPEIN, aos professores que compõem este grupo de estudos, principalmente ao Professor Dr. João Josué pela grande ajuda em todos os momentos. Da mesma forma, agradeço aos professores que cursaram disciplinas importantes para ampliação de conhecimentos que tanto enriqueceram esta formação.

Agradeço as professoras Dra. Marcia Buss Simão e Dra. Angela Coutinho pela grande contribuição no momento da avaliação do texto de qualificação com grandes indicações para um maior aprofundamento na pesquisa.

Agradeço as colegas de linha de pesquisa pelos cafés, risadas, partilha de angústias, alegrias e conhecimento: Fernanda Gonçalves e Zenaide Machado.

A querida Wanessa Bruna, pelas conversas animadas, palavras de incentivo e sua contagiante alegria!

Ao grupo de profissionais da Creche Hermenegilda, grupo de colegas dos quais fizeram parte do meu dia a dia de trabalho, ao Sidney Skiante diretor nesta época que não mediu esforços para aefetivação desta pesquisa.

Agradeço A Daianne de Oliveira Dias, Lucia Fuzzaro e Isabel Nicácio por todo carinho e dedicação durante esta empreitada.

À Diretoria de Educação Infantil do município de Florianópolis que sempre se colocou disponível para a realização desta pesquisa.

As amigas do coração Luana Celina Costa, Joyce Nurnberg, Ana Carolina Mosimann Koerich, Raquel Trindade e Luciane Gonçalves que desde o início dedicaram muito carinho, acalentaram minhas angustias e me deram força para continuar.

À Prefeitura Municipal de Florianópolis pela licença com vencimento pelo período do mestrado.

A todas as crianças principalmente as frequentadoras de creches, desde as bem pequenas até as maiores pela sua existência, sem elas este trabalho não teria sentido algum.

Às crianças, famílias e profissionais que me receberam durante a pesquisa e permitiram que eu me inserisse nos seus cotidianos para entender seus modos de viver e ser em uma instituição de educação infantil.

Aos professores que aceitaram fazer parte da banca examinadora Prof.^a Dra. Angela Coutinho, Prof.^a Dra. Márcia Buss Simão, Prof. Dra. Rosa Batista e Prof. Dr. João Josué da S. Filho, obrigada pela presença.

Por fim, meus sinceros agradecimentos a todos que contribuíram com essa empreitada, mesmo os que não foram nomeados aqui, mas que em algum momento contribuíram de alguma forma.

DEZ DIREITOS NATURAIS DAS CRIANÇAS

Rubem Alves

Aliança pela Infância

1. *Direito ao ócio: Toda criança tem o direito de viver momentos de tempo não programado pelos adultos.*
2. *Direito a sujar-se: Toda criança tem o direito de brincar com a terra, a areia, a água, a lama, as pedras.*
3. *Direito aos sentidos: Toda criança tem o direito de sentir os gostos e os perfumes oferecidos pela natureza.*
4. *Direito ao diálogo: Toda criança tem o direito de falar sem ser interrompida, de ser levada a sério nas suas idéias, de ter explicações para suas dúvidas e de escutar uma fala mansa, sem gritos.*
5. *Direito ao uso das mãos: Toda criança tem o direito de pregar pregos, de cortar e raspar madeira, de lixar, colar, modelar o barro, amarrar barbantes e cordas, de acender o fogo.*
6. *Direito a um bom início: Toda criança tem o direito de comer alimentos são desde o nascimento, de beber água limpa e respirar ar puro.*
7. *Direito à rua: Toda criança tem o direito de brincar na rua e na praça e de andar livremente pelos caminhos, sem medo de ser atropelada por motoristas que pensam que as vias lhes pertencem.*
8. *Direito à natureza selvagem: Toda criança tem o direito de construir uma cabana nos bosques, de ter um arbusto onde se esconder e árvores nas quais subir.*
9. *Direito ao silêncio: Toda criança tem o direito de escutar o rumor do vento, o canto dos pássaros, o murmúrio das águas.*
10. *Direito à poesia: Toda criança tem o direito de ver o sol nascer e se pôr e de ver as estrelas e a lua.*

RESUMO

Esta pesquisa, em nível de mestrado, trata sobre o processo de inserção de um bebê na creche. O objetivo principal foi o de conhecer as relações estabelecidas entre um bebê entrante e sua família que ingressam na creche em um grupo já constituído. Analisa-se o modo como o bebê recém-chegado, o grupo que o acolhe e os profissionais reagem à nova situação, bem como as questões relativas ao planejamento docente deste período. Trata-se de um estudo de caso no contexto coletivo de educação infantil, que utilizou procedimentos metodológicos da etnografia. Metodologicamente, observa-se e registra-se o observado por meio de (diário de campo, fotografias e filmagens). As observações empíricas ocorreram em uma creche pública do município de Florianópolis/SC/Brasil, durante 1 semestre. De início, é feito um mapeamento da produção já existente acerca do tema, apresenta-se uma aproximação da discussão semântica entre os termos utilizados para descrever este período de entrada de crianças novas na creche; em seguida, faz-se o mapeamento dos indicativos apresentados pelos documentos legais, principalmente as publicações do MEC acerca do tema; e finaliza-se o trabalho com a exposição das reflexões tecidas a partir da observação do processo de inserção de um bebê num grupo de 15 crianças com idade de 6 meses a 1 ano e 3 meses em uma creche. No tecer das análises, foi considerada a ação docente em relação à criança que se inseria no grupo, em relação ao grupo de crianças que a recebeu e em relação à sua família. Primeiramente, observou-se às reações do bebê inserido no grupo, como choro e outros sinais de desconforto, bem como as estratégias pedagógicas dos docentes neste período. Percebeu-se ainda, que ocorreram modificações significativas nas relações sociais intragrupo, especialmente no tocante ao crescimento da necessidade de atenção aos bebês já integrantes do grupo. Com relação a presença da família, ficou evidente que sua participação foi fundamental para o conhecimento dos hábitos particulares da criança e para a diminuição do estranhamento que o novo meio aportou. As relações entre a família e as professoras também se mostraram um aspecto importante para a inserção de um bebê na creche. Quanto à ação docente, o planejamento para o a inserção de um bebê no meio do ano foi baseado no planejamento do início do ano onde todas as crianças entram no mesmo momento, bem como as ações de cuidado predominaram neste momento de inserção. Acentua-se a importância das relações entre os envolvidos no processo (família/mãe, bebê, grupo de crianças que recebe o novo

bebê e os profissionais), uma vez que são eles que contribuem para a aceitação e aproximação do novo bebê e da nova família.

Palavras chave: Creche. Inserção. Família. Ação Docente. Relações Sociais.

ABSTRACT

This research on master's level is about a baby insertion process in a day care center. The main objective was to understand the relationship between an incoming baby and his family that enter a day care center in a group already constituted. It analyzes how the newcomer baby, the group that welcomes him and the professionals react to the new situation and also the issues related to the teaching planning for this period. This is a case study in the context of early childhood education, that used methodological procedures of ethnography. This methodology is conducted through observation, registration of things observed (field diary, pictures and filmings) and it is analyzed the way as the recently-arrived baby, the group that welcomes him and the professionals react to the new situation, as well as the subjects relative to the educational planning of this period. The empirical observations happened at a public day care center of the Florianópolis/SC/Brazil municipality, for 1 semester. At the beginning, there is made a survey of the existing production concerning the theme, it is done an approach of the semantic discussion about the terms used to describe this period of new children's entrance in the day care center; following, it is made the raising of the indicative parameters presented by the legal documents, mainly the publications of the Education and Culture Ministry (MEC) concerning the theme; and the study is concluded with the exhibition of the reflections woven starting from the observation of the process of a baby's insertion in a group of 15 children with age of 6 months to 1 year and 3 months in a day care center. In the performance of the analyses, the educational action was considered in relation to the child that was attached to the group, in relation to the children's group that received the new child and in relation to its family. Firstly, the baby's reactions inserted into the group were observed, signs as cry and other discomfort signs, as well as the teachers' pedagogic strategies in this period were observed. It was still noticed, that happened significant modifications in the social relationships among the group components, especially concerning the growth of the need of attention to the babies already integrants of the group. In relation to the family presence, it came clear that its participation was fundamental for the understanding of the peculiar habits of the child and for the decrease of the stranger feeling that the new environment brought. The relationships between the family and the teachers were also shown as an important aspect for a baby's insertion in the day care center. As it concerns to the educational action,

the planning for a baby's insertion in the middle of the year was based on the planning of the beginning of the year, where all the children enter in the same moment, as well as the care actions prevailed at this time of insertion. The importance of the relationships among the involved in the process (family/mother, baby, children's group that receive the new baby and the professionals) is emphasized, once that are they that contribute to the new baby's and the new family's acceptance and approximation.

Key Words: Day Care Center. Insertion. Family. Educational Action. Social Relationships.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Títulos encontrados na Biblioteca eletrônica SCIELO, a partir das palavras-chaves: adaptação, creche.....	41
Quadro 2 – Faixas etárias de crianças atendidas entre 6 meses a 5 anos e 11 meses nas unidades da RME.....	78
Quadro 3 – A relação do número de crianças e profissionais.....	79
Quadro 4 – Distribuição de alunos e profissionais por turma e horário.....	82
Quadro 5 – Idade das Crianças.....	84

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Profissões das mães das crianças da turma.....	85
Gráfico 2 – Profissões dos pais das crianças da turma.....	86
Gráfico 3 – Rendimentos segundo o número de salários mínimos por família.....	87
Gráfico 4 – Quadro de escolaridade das mães?.....	88
Gráfico 5 – Quadro de escolaridade dos pais?.....	89

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Balcão, janela e porta-livros.....	93
Imagem 2 – Os trocadores.....	94
Imagem 3 – A disposição dos berços e do trocador na sala.....	95
Imagem 4 – Espelho entre a porta do banheiro e a entrada da sala.....	95
Imagem 5 – A porta principal e a grade.....	96
Imagem 6 – Prateleiras que acomodam as mochilas e baús de brinquedos em forma de bichos coloridos.....	97
Imagem 7– O solário.....	98
Imagem 8 – Manoel se aproximando do bebê em inserção.....	129

LISTA DE FIGURAS

Figura 1– Elementos envolvidos na inserção de um bebê na creche.....	100
Figura 2 – Ilustração de Amorim, Vitória e Rosseti-Ferreira sobre a relação dos envolvidos no processo de inserção.....	114
Figura 3 – Necessidades e habilidades das famílias para contribuir na efetivação de uma parceria com a instituição educativa.....	120

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	25
1.1 DOS PERCURSOS TRILHADOS PARA SE CHEGAR AO PROBLEMA DE PESQUISA.....	27
1.2 O processo de construção da pesquisa: do tema ao problema.....	30
1.3 ALGUMAS CONCEPÇÕES QUE NORTEARAM A DELIMITAÇÃO DO TEMA.....	32
2 INSERÇÃO OU ADAPTAÇÃO? O QUE DIZ A BIBLIOGRAFIA	37
2.1 ANPED.....	38
2.2 BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES CAPES.....	39
2.3 SCIELO.....	41
2.4 CONCEPÇÕES EM TORNO DA ENTRADA NA CRECHE: ADAPTAÇÃO, INSERÇÃO, INSERIMENTO E ACOLHIMENTO..	45
2.5 ASPECTOS DOCUMENTAIS DA INSERÇÃO.....	53
3. METODOLOGIA DA PESQUISA	65
3.1 O ESTUDO DE CASO E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA ETNOGRAFIA.....	65
3.2 CONTEXTO DA PESQUISA: A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS.....	76
3.3 O BAIRRO E A CRECHE.....	80
3.4 AS FAMÍLIAS E OS BEBÊS.....	83
3.5 AS PROFISSIONAIS E A SALA DO BERÇÁRIO.....	90
4 A INSERÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELAÇÕES SOCIAIS E AÇÃO PEDAGÓGICA	99
4.1 A INSERÇÃO DE UM BEBÊ EM UM GRUPO CONSTITUÍDO: DO ESTRANHAMENTO À FAMILIARIDADE.....	100
4.2 UM NOVO ESPAÇO: A AMPLIAÇÃO DA DIMENSÃO RELACIONAL.....	102
4.3 RELAÇÕES SOCIAIS: CRECHE-FAMÍLIA, DA TENSÃO E APREENSÃO À COOPERAÇÃO.....	105
4.4. RELAÇÕES SOCIAIS: O BEBÊ EM INSERÇÃO E O GRUPO JÁ CONSTITUÍDO: AS NOVAS INTERAÇÕES.....	124
4.5 AÇÃO PEDAGÓGICA: PLANEJAMENTO.....	138
4.6 AÇÃO PEDAGÓGICA: RELAÇÕES ENTRE A PROFESSORA, O GRUPO E O BEBÊ INSERIDO.....	155
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
REFERÊNCIAS	173
ANEXOS	189

1 INTRODUÇÃO

Tratar da entrada de um bebê em uma instituição de educação coletiva aponta a necessidade de inúmeras reflexões. Isso porque um bebê que esteve em contato apenas com a esfera familiar (mãe, pai, irmãos, tios, avós, vizinhos, etc.) e agora precisa conviver por inúmeras horas (entre 06 e 12 horas) em uma instituição, vai gerar uma mudança em sua vida. Dentre as mudanças podem-se citar aquelas que vão desde o cardápio da alimentação, o horário de sono, o horário de alimentar-se, até as relações diversificadas com outros adultos e crianças, os quais passam a conviver com o bebê, em um espaço que é diferente da família.

O período de inserção de um bebê na creche é um momento especialmente delicado, não apenas para ele, mas, também, para a família, que provavelmente pela primeira vez vai se separar de seu bebê. Assim, o momento da inserção envolve não só a criança, mas principalmente a sua família e os profissionais que a recebem. Ainda, em uma inserção realizada no decorrer do ano o grupo de crianças que recebe um novo membro também participará do seu processo de inserção na creche, uma vez que compartilha obrigatoriamente desses primeiros momentos do novo integrante no grupo.

Considerar o próprio grupo de crianças como partícipes na inserção de um novo integrante no grupo é um aspecto de fundamental importância, uma vez que pouco se dá visibilidade a isto em uma boa parte dos estudos sobre a temática. Nestes, são considerados, prioritariamente, a família, a criança nova e os profissionais da instituição educativa.

Durante a realização desta pesquisa, não foram encontrados estudos que incluíssem ou trouxessem as crianças que já fazem parte de um grupo e que, portanto, vivenciam o processo de inserção de um novo membro.

Além disto, outra questão a considerar acerca das possibilidades de construção de objeto e maneiras de focar a criança no grupo diz respeito ao contexto em que o tema da inserção é investigado e analisado. A maioria dos estudos¹ que foram tomados como referência nesta pesquisa, os quais trouxeram contribuições fundamentais para se

¹ Conforme os estudos de Rosseti-Ferreira, Amorim e Vitoria (2000); Mantovani e Terzi (1998); Rapoport e Piccinini (2001); e Bove (2002).

analisar a problemática, abordam a temática considerando a inserção que é realizada no início do ano, com todo o grupo de crianças.

Portanto, esta pesquisa foi mobilizada a partir da intenção de estudar a inserção de um bebê na creche quando este entra no grupo no meio do ano e nele passa a ser inserido quando o grupo já se encontra constituído. Este fato permite que se possam observar as relações entre adultos e crianças, entre os bebês do grupo constituído e o bebê recém-chegado, buscando captar quais efeitos a chegada de um novo integrante causa no grupo de bebês, as manifestações afetivas e o movimento demonstrado por eles nesse período.

A partir deste recorte temático, a elaboração da pesquisa foi organizada em quatro capítulos, no primeiro capítulo é apresentado o percurso trilhado para se chegar até o objeto investigativo. O segundo capítulo é dedicado a apresentar um levantamento bibliográfico realizado acerca do tema da pesquisa. Este balanço da produção incluiu a pesquisa em bancos de dados de referência da produção científica nacional, a identificação e análise das concepções subjacentes ao tema e, finalmente, a análise dos documentos norteadores da ação pedagógica no que dizem respeito ao momento da inserção de novas crianças na creche. O capítulo seguinte (capítulo 3) apresenta o caminho teórico-metodológico da pesquisa, justificando a escolha pelo uso de procedimentos metodológicos da etnografia e pelo desenho da pesquisa como um estudo de caso. Em seguida, neste mesmo capítulo são apresentados os contextos da pesquisa: a creche e o bairro, assim como os aspectos que justificaram a escolha pelo campo investigativo. E também são apresentados os sujeitos participantes da pesquisa, no caso, as famílias, as professoras² da creche e o grupo de bebês acompanhados durante a inserção de um novo integrante.

O quarto capítulo é dedicado à análise dos dados, que foram organizados em dois eixos principais: as relações sociais e a ação

² Tendo em vista a necessidade de buscar uma padronização para a escrita da pesquisa, é preciso esclarecer que ao longo deste estudo será utilizado o termo “professoras” para designar as profissionais que atuam na área da educação infantil, no contexto de creches e pré-escolas. O uso do termo no feminino, na maior parte da escrita do estudo se deu pelo fato deste gênero ser predominante na profissão (Cf. CERISARA, 1996). Cabe ainda ressaltar que apesar das distinções relacionadas à vinculação contratual entre uma e outra profissional que atua com as crianças, neste caso, está sendo considerado que ambas as profissionais assumem a responsabilidade de cuidar e educar, sendo, portanto, professoras.

pedagógica. Em cada eixo são trazidos aspectos que foram identificados na investigação. Nesta parte da pesquisa a análise recai sobre os dados gerados durante a inserção de um bebê em um grupo já constituído. Finalmente, nas considerações finais são retomados aspectos fundamentais tratados na pesquisa e sistematizadas algumas considerações pedagógicas resultantes do processo investigativo.

1.1 DOS PERCURSOS TRILHADOS PARA SE CHEGAR AO PROBLEMA DE PESQUISA

O interesse pelo processo de inserção dos bebês e as relações sociais decorrentes desse processo são fruto do encontro com as crianças pequenas ao longo dos onze anos de minha experiência profissional. Durante a formação inicial no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina este tema não me chamou atenção³, nem tão pouco despertou interesse, talvez por não ser um assunto muito discutido na graduação, principalmente na sua etapa final, quando, no currículo da época, escolhia-se qual habilitação se especializar, dentre elas, a habilitação em educação infantil. Neste período final da graduação, quando optávamos pela habilitação, o foco voltava-se para questões específicas da educação infantil, porém, em um curto espaço de tempo (2 semestres), já que tínhamos que realizar o estágio obrigatório na área. Este momento da formação foi extremamente importante, já que, para algumas alunas como eu, era o primeiro contato com a creche e o coletivo de crianças, em uma instituição educativa.

Neste sentido, se a formação inicial não despertou o interesse pelo tema, foi esta que me inseriu na área da educação infantil, conseqüentemente, foi na trajetória profissional que este tema tomou conta das minhas reflexões. Assim, foi na área da educação infantil que pude desempenhar diferentes funções atreladas à especificidade desta etapa educacional. Inicialmente, quando ainda vinculada em caráter temporário à Rede Municipal de Educação de Florianópolis, exerci funções como professora auxiliar, como diretora de um Núcleo de educação infantil e como professora. Essas atividades foram exercidas nos quatro primeiros anos de minha trajetória profissional, tão logo concluí meus estudos na graduação. Algo que marca minha trajetória foi quando o vínculo com a Rede Municipal de Educação que, até então era

³ Opta-se pelo uso da primeira pessoa do singular pelo caráter pessoal da escrita dos caminhos percorridos para chegar ao problema de pesquisa.

temporário, passou a ser efetivo. Neste momento, passo a exercer as funções de auxiliar de ensino, como professora efetiva desta Rede.

Durante esses anos de experiência, algumas inquietudes relacionadas ao cotidiano da creche passaram a se tornar constantes em minhas reflexões. A principal delas foi a questão da inserção das crianças bem pequenas em um grupo e em um lugar diferente da família. Isto porque, observei que, neste momento específico, a auxiliar de ensino era habitualmente solicitada em sala devido à quantidade de bebês a chorar. A necessidade de uma terceira adulta talvez não fosse tão requisitada apenas pelo fato dos choros, mas, sobretudo pela necessidade de uma maior atenção individualizada para cada bebê que estava em processo de inserção na creche e no grupo.

No início do ano letivo, pude perceber que esta inserção dava-se de maneira mais tranquila, porque os bebês iam chegando aos poucos, em horários diferentes, acompanhados, normalmente, de suas mães e sua permanência na instituição se dava de maneira gradual. O fazer pedagógico nos momento de chegada e recepção dos bebês, no início do ano letivo, explicitava seu planejamento, por meio de sua organização e assim o grupo ia se constituindo enquanto tal, de maneira gradual e sistematizada.

Porém, a rotatividade de vagas no grupo de bebês chamava a atenção, fato que me levou a querer entender os reais motivos que pelos quais as famílias desistiam das vagas na creche. Dentre esses motivos, ou as famílias sofriam demais com a ausência do seu bebê, ou com o fato de ter que deixá-los chorando na creche, ou o bebê começava a ficar muito doente no próprio período de inserção e seguia assim por um tempo. Em outros casos, a família desistia da inserção porque ficava insegura de deixar o bebê com as profissionais e ainda houve dois casos em que os bebês simplesmente não se adaptaram. Estes motivos diversos potencializaram uma série de indagações que me levaram a querer aguçar o olhar para este momento: a inserção de um bebê novo na creche.

Devido à alta rotatividade de vagas no grupo dos bebês ao longo do ano, o grupo ia se constituindo e reconstituindo conforme a chegada de novos bebês. Dessa forma, o ingresso das crianças na unidade acontecia durante o ano todo e não apenas no seu início. Assim, a cada nova criança que entrava o grupo que a recebia e que já estava configurado de determinada forma se reconfigurava com a chegada de um novo integrante. Afirmo desta maneira porque as mudanças no grupo eram visíveis. Apesar de não ser a professora do grupo e, por isso, não estar sempre presente, nos períodos de acolhimento de um novo

bebê minhas atividades eram recorrentemente solicitadas em sala. Essa presença constante nesses momentos junto ao grupo dos bebês permitiu que eu percebesse a existência de diferentes formas de acolher as crianças novas: uma bem demarcada no início do ano, onde se planeja atividades para este momento e outra que acontece sem tanta previsão, no decorrer do ano. Essa constatação aumentou minhas inquietações e indagações a respeito do tema.

Paralelamente a essas questões, no ano de 2011 iniciei um curso de Especialização em Educação Infantil.⁴ Neste período, a partir da formação continuada com foco na docência em educação infantil, pude aprofundar teoricamente meus questionamentos a respeito do tema da inserção. O trabalho de conclusão desta especialização foi a apresentação e defesa em banca de um artigo produzido a partir de um projeto de observação de 40 horas na unidade educativa, em que cada profissional em formação trabalhava. Foi nesta ocasião, sob a supervisão e orientação necessárias, que pude colocar no papel e, finalmente, sistematizar as inquietações a respeito do processo de inserção. Assim, ao final do curso, após a observação, registro e análise da realidade investigada produziram um estudo de caso sobre o processo de inserção de um bebê no contexto coletivo da educação infantil, em momento posterior à constituição do grupo.

A realidade tomada para análise foi uma creche pública do município de Florianópolis e os dados analisados foram gerados a partir de uma permanência de 40 horas aproximadamente, na unidade educativa, junto a um grupo de 16 bebês com idade entre 6 meses a 1 ano. No tecer das análises, foi considerada a ação docente com relação à criança nova que estava se inserindo no grupo e na creche, com relação ao grupo de crianças que a recebia e em relação a sua família.

O artigo ajudou a entender o processo de inserção, mas o tempo em campo foi insuficiente para que me desse conta de responder a todas as inquietações emergidas desde a minha própria prática pedagógica e melhor lapidadas no curso de especialização. Neste momento em que sistematizo o processo de emergência do tema e do problema de pesquisa, percebo o quanto a pesquisa nasce muito antes do trabalho efetivo da escrita de um projeto.

⁴ Curso fomentado pelo Ministério da Educação e ofertado e executado pelo Núcleo de Desenvolvimento Infantil, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

No mesmo ano em que realizei a especialização, também me senti motivada a participar do processo seletivo para realização do Mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, na linha de investigação Educação e Infância. O projeto de pesquisa construído levou em consideração todas as questões emergidas ao longo de minha experiência profissional e em formação continuada, passando por algumas modificações sugeridas pela orientadora da pesquisa, sem que alterasse seus propósitos mais gerais e que foram aqui apresentados.

1.2 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: DO TEMA AO PROBLEMA

O tema inserção não é novo na área de estudos da educação infantil, as formas como este momento tem sido organizado e realizado é que faz com que o tema seja entendido como um desafio para os profissionais da área. Todos os anos a questão emerge, para alguns profissionais, somente no início do ano e para outros, durante o decorrer do ano também (diante das desistências). São novas crianças e novas famílias e, no trabalho efetivo com estes, novos desafios. O foco deste trabalho, portanto, concentra-se no período de inserção que acontece durante o ano.

A partir do que fora exposto até então, construiu-se e sistematizou-se as seguintes questões, as quais orientaram e motivaram a realização deste estudo: como se dá o processo de inserção ao longo do ano de uma criança nova junto a um grupo de bebês já constituído? Em quais aspectos esse processo se difere daquele que acontece no início do ano? Existe um planejamento diferenciado para receber uma criança nova em um grupo já constituído? Como as crianças, enquanto grupo, percebem essa nova criança? Como as professoras reagem frente ao novo? E os familiares, como são recebidos?

Diante deste conjunto de questionamentos, a pesquisa desenvolveu-se em torno do seguinte problema: como acontece o processo de inserção de um bebê na creche, em um contexto onde o grupo já está constituído, portanto, diverso daquele em que a inserção é geralmente considerada: no início do ano, com todas as crianças. Para analisar o problema, buscamos confrontar os documentos que norteiam o processo de inserção em creches com a observação e registro sistemático das relações sociais tecidas entre o bebê novo e sua família com os professores e os outros bebês integrantes do grupo.

Portanto, o objetivo que esta pesquisa se propôs foi conhecer as relações estabelecidas entre o bebê novo e sua família que ingressam na creche e o grupo já constituído, formado por outros bebês e professores.

A partir desta proposta, foram elencados os seguintes objetivos específicos:

- Analisar as manifestações sociais que ocorrem com o bebê recém-chegado e com o grupo de bebês já constituído, diante da nova inserção;
- Conhecer o planejamento da ação pedagógica previsto para o processo de inserção do novo bebê.
- Analisar as relações estabelecidas com as famílias no processo de inserção.

É importante ressaltar que a trajetória deste trabalho faz parte de um movimento em que me insiro também em um grupo já constituído, neste caso, um grupo de pesquisa que se dedica aos estudos e pesquisas sobre a pequena infância, o NUPEIN - Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância, vinculado ao Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina e coordenado pela professora orientadora da pesquisa.

Durante os estudos no Mestrado pude participar assiduamente das reuniões do Núcleo, as quais permitiram que eu adentrasse e aprofundasse as discussões e conhecimentos relativos ao campo de estudos sociais da infância, a partir da interlocução com estudos desenvolvidos por autores, como Sarmiento (2008), Corsaro (2005) e Gaitán (2006). As reflexões resultantes do estudo desses teóricos permitiram a compreensão da criança como ator social nos seus processos de socialização, portanto, protagonista de sua ação educativa. Além disso, contribuíram para este estudo as pesquisas de Schmitt (2008), Coutinho (2002), Castro (2011) e Buss-Simão (2012), todas elas de autoria de pesquisadoras do NUPEIN. Estas pesquisas têm em comum, sobretudo, o reconhecimento das crianças como atores sociais plenos capazes de estabelecer diversificados tipos de relações sociais, as quais vão sendo por elas ressignificadas tornando parte da sua própria constituição humana.

Trabalhos como estes, que tratem as crianças bem pequenas como protagonistas de sua constituição humana e que mostrem de que forma elas interagem entre si e com o mundo que as cerca são necessários para que se conheça mais a respeito do que elas têm a nos dizer e assim pensar em lógicas educativas que busquem cada vez mais ir ao encontro

das lógicas das crianças. Neste sentido, as creches se configuram, também, como o espaço principal de afirmação das crianças como sujeitos de direitos, sendo de sua responsabilidade oferecer a elas as condições materiais, pedagógicas, emocionais, físicas e culturais para viverem de maneira segura, confortável e agradável as quase 12 horas que permanecem na instituição. O contexto da educação infantil é um espaço rico para a ação ativa dos bebês, é também o espaço legítimo de co-responsabilidade, juntamente com as famílias, pela educação e cuidado das crianças pequenas. Trata-se, portanto, de um contexto educativo no qual a criança vivencia diversificadas experiências ligadas a diferentes dimensões da formação humana (afetiva, estética, expressiva, social, cultural, corporal, nutricional etc) que atuam no processo de constituição dos indivíduos em uma dada cultura e sociedade. Essas experiências não se dão no vazio social, mas perpassadas por múltiplas relações estabelecidas com os diferentes sujeitos que fazem parte do contexto da educação infantil, os seus profissionais, as outras crianças, as crianças do grupo e as famílias.

Nesta direção, ao pensar especificamente no período de inserção de um bebê na creche, é preciso atentar para o fato deste ser um momento delicado que deve ser levado em consideração na ação pedagógica de modo a acolher as novas crianças e suas famílias neste espaço que é novo para ambas.

1.3 ALGUMAS CONCEPÇÕES QUE NORTEARAM A DELIMITAÇÃO DO TEMA

Pensar a inserção implica questionar qual é o significado atribuído à criança que está ocupando este novo lugar. Com relação aos bebês, durante muitos anos este ser de pouca idade significou um ser frágil, incapaz e imaturo. Segundo Ferreira (2004, p. 01):

O desigual conhecimento e reconhecimento das diferentes idades de vida como realidades humanas e sociais relevantes é sintomático de uma concepção prevalecente no seio da Sociologia acerca dos que contam, ou não, como seres sociais, sobretudo quando se considera o lugar marginal e o desinteresse a que têm sido remetidas as crianças, tanto mais acentuados quanto menores são suas idades.

A colocação de Ferreira (2004) aponta para um “lugar marginal” onde bebês e crianças pequenas foram relegados. A Antropologia, sob a ótica de Alma Gottlieb (2009), aponta alguns fatores que explicam essa pouca valorização do ser bebê, dentre elas: a passividade aparente que os bebês apresentam devido à grande dependência biológica em relação aos adultos; o fato dos bebês estarem, em muitas sociedades, junto das mulheres, que também fazem parte de um grupo negligenciado, e; a incapacidade aparente dos bebês de se comunicarem e até mesmo de falarem. Na creche, ainda encontra-se esse reflexo quando se percebe profissionais que anulam as possibilidades de ação educativa com os bebês, pelo fato deles não possuírem a fala como principal recurso comunicativo e não andarem, bastando que sejam alimentados, trocados e cuidados. Essa imagem desconsidera o bebê como sujeito ativo e potente, percebendo-o muito mais como um objeto de tutela. Esta forma de perceber o sujeito bebê pode ser definida, a partir de Gobbato (2011, p. 37):

Não veem no bebê um Outro, um sujeito protagonista de suas aprendizagens, com iniciativas, interesses, sentimentos; algumas instituições os tratam como seres passivos. Já para outras como os bebês são inquietos e se movimentam muito, são enfatizadas condições que deem conta de discipliná-los, sendo dispensáveis momentos que ofereçam contato com artefatos culturais, aprendizagens de práticas sociais, entre outros.

Esta concepção restrita se manteve durante muito tempo sob a égide dos estudos da Psicologia, que tomavam o bebê para análise buscando entender como se dava o desenvolvimento biológico e psicológico infantil. Neste entendimento, o bebê era percebido mais como ‘um paciente’ do que como um ‘agente’ (BEE, 1977). Porém, nos últimos 10 anos, algumas mudanças puderam ser percebidas acerca dessa forma de ver os bebês, principalmente o recém-nascido, que passou a ser visto como um agente capaz desde a ‘primeira respiração’. Assim, a Psicologia do desenvolvimento começa a olhar para os bebês como capazes de demonstrar habilidades auditivas, sensoriais e perceptivas, fato que até então não se aceitava. Os bebês chegaram a ser rotulados como incapazes de ver e ouvir por um período (BEE, 1977).

Mais recentemente, as pesquisas apontam que os bebês possuem inúmeras capacidades. Estes estudos não são expressivos em quantidade, mas são suficientes para demonstrar um maior conhecimento acerca da complexidade das suas competências. Conforme Barbosa (2010, p. 02):

Temos cada vez mais um maior conhecimento acerca da complexidade da sua herança genética, dos seus reflexos, das suas competências sensoriais e, para além das suas capacidades orgânicas, aprendemos que os bebês também são pessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição. Os bebês possuem um corpo onde afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados e é a forma particular como estes elementos se articulam que vão definindo as singularidades de cada indivíduo ao longo de sua história. Cada bebê possui um ritmo pessoal, uma forma de ser e de se comunicar.

Os bebês são, portanto, sujeitos ativos, capazes de iniciar ações, com um olhar, um balbucio, ou um choro, podem chamar o outro, seja ele adulto ou não. Integram com os demais e com o mundo ao seu redor. Apresentam interesse no mundo que o cerca, nos objetos, sons, texturas e movimentos que atraem o seu olhar. Em pleno desenvolvimento, independente da classe social que pertença, do seu gênero, ou cultura, o bebê é um ser humano com especificidades, particularidades e ritmo próprio. Atentar a isso permite perceber que o bebê é capaz no campo das relações humanas e da cognição, que deve ser respeitado desde o seu nascimento como co-construtor da sua própria identidade e conhecimento. Essa forma de olhar o bebê revolucionou a forma como toda a ampla gama de redes de relacionamento ao redor do bebê o percebe (família, legislação, creche).

Reconhecer as crianças como atores sociais e afirmar sua posição de cidadãos, sujeitos de direitos na sociedade em que participam então, tem implicações diretas no trabalho educativo com elas, em contextos de creches. A principal implicação diz respeito à maneira como planejar, sistematizar e organizar a ação pedagógica com as crianças. O reconhecimento das crianças como cidadãs, ativas e protagonistas de sua própria ação educativa passa por considerá-las em suas necessidades, aspirações e conquistas, as quais não podem ser dissociadas dos

determinantes que as constituem (gênero, etnia, idade, classe social, por exemplo).

Nesta perspectiva, o espaço da creche se constitui como um contexto de múltiplas relações, conforme aponta a pesquisadora italiana Chiara Bove (2002, p. 138), “a creche é o lugar onde acontecem muitos intercâmbios interpessoais, todos eles relevantes para o processo de inserção”. Isso significa dizer que o processo de inserção é rico em interações que, quando percebidas e refletidas, permitem compreender o que de fato as crianças querem nos dizer neste contexto.

A literatura italiana acerca do tema da inserção é rica para ajudar a pensar nas questões construídas nesta pesquisa. Para Mantovani, Saitta e Bove (2007) o processo de inserção é entendido como “um conceito cultural” no sentido de ter fundamental importância na construção de um senso de pertencimento da criança na sociedade.

Assim, nesta pesquisa trazemos no escopo teórico os estudos da infância em diálogo com as bases que dão sustentação para a consolidação de uma Pedagogia da Infância⁵, “campo de conhecimento em construção” que, conforme aponta, “caracteriza-se pela sua especificidade no âmbito da Pedagogia (em seu sentido mais amplo)”, uma vez que a Pedagogia, em sua trajetória como campo de conhecimento ligado ao estudo das situações educativas, “não tem contemplado suficientemente a especificidade da educação da criança pequena em instituições não escolares, tais como a creche e a pré-escola.” Rocha (2001, p. 27). Conforme define Barbosa (2010, p. 01)⁶, a Pedagogia da Infância

constitui-se de um conjunto de fundamentos e indicações de ação pedagógica que têm como referência as crianças e as múltiplas concepções de infância em diferentes espaços educacionais. Essa perspectiva pedagógica consolida-se, na contemporaneidade, a partir de uma crítica histórica, política, sociológica e antropológica aos conceitos de criança e de infância.

⁵ Para um entendimento maior acerca de a discussão ver ROCHA (1999).

⁶ Esta definição consta no Dicionário: trabalho, profissão e condição docente, organizado por Dalila Andrade Oliveira, Adriana Cancelli Duarte e Lívia Fraga Vieira e publicado em CDROM pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte, no ano de 2010. O verbete: Pedagogia da Infância é, entretanto, de autoria de Maria Carmen Silveira Barbosa.

Segundo Buss-Simão e Rocha (2013), no campo da educação infantil as contribuições da História, da Antropologia, da Sociologia e de algumas vertentes da Psicologia são recentes, e proporcionam o entendimento da criança não só como mero objeto de intervenção, mas como integrantes da relação educativa.

Neste sentido, uma Pedagogia que pensa e reconhece a infância, “compreende que toda e qualquer ação educativa exige considerar as crianças e os contextos socioculturais que situam e definem a sua infância” (BARBOSA, 2010, p. 01). Portanto, as crianças são concebidas como sujeitos de direitos, dotados de ação social, que estabelecem múltiplas relações sociais, as quais demarcam sua constituição humana.

Assumindo como pressuposto básico a afirmação da criança como sujeito de direitos⁷, a Pedagogia da Infância encara o desafio de buscar definir:

indicativos pedagógicos que possibilitem às crianças a experiência da infância de forma a tomar parte em projetos educacionais fundados na democracia, na diversidade, na participação social, a partir de práticas educativas que privilegiem as relações sociais entre todos os segmentos envolvidos (crianças, familiares e educadores). (BARBOSA, 2010, p. 01).

Logo, é esta a compreensão de educação na pequena infância o fio condutor pelo qual passa a análise e reflexão da realidade investigada. Cabe ressaltar ainda que os contributos para uma Pedagogia da Infância, compreendida como detalhada acima, enquanto perspectiva de consolidação de um campo de conhecimento que contemple a especificidade das relações educativas em creches e pré-escolas implica o diálogo e a busca de interlocutores das diversas áreas disciplinares, como a Sociologia da Infância, a Psicologia histórico-cultural e a Antropologia da Criança. Esta implicação leva ao cuidado de não encarar a ciência de maneira neutra, muito menos eclética. O intuito é fortalecer o diálogo, o que possibilita cruzar a contribuição desses campos no que podem contribuir para este estudo.

⁷ Com base na Convenção dos Direitos das Crianças, de 1989, os direitos à provisão, à proteção e à participação social.

2 INSERÇÃO OU ADAPTAÇÃO? O QUE DIZ A BIBLIOGRAFIA

A realização de um levantamento bibliográfico torna-se necessária na medida em que se considera importante mapear o que já existe acerca do tema em termos de produções científicas para que se mapeiem também as formas de compreensão do mesmo. A partir desse panorama, também se pode ir delimitando o que se deseja estudar. Nesta perspectiva, realizou-se um levantamento das dissertações, teses e artigos científicos produzidos entre os anos de 2007 a 2013, com os temas: inserção e/ou adaptação⁸ de bebês em creches. Após esse balanço das pesquisas científicas, foi-se ao encontro, no diálogo com as pesquisas encontradas, das concepções que envolvem o tema da inserção dos bebês na creche (inserimento, ambientamento, acolhimento, inserção e adaptação). Finalmente, em um terceiro momento, passou-se a analisar os documentos orientadores da ação pedagógica em creches, com foco no que trazem acerca do tema estudado.

Para a identificação das teses e dissertações, o levantamento foi realizado no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), mais especificamente no Banco de Teses e Dissertações⁹. Já para o levantamento dos artigos científicos foram consultados o banco de trabalhos apresentados entre a 30ª e a 35ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)¹⁰ e também a biblioteca eletrônica *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), a qual abrange periódicos

⁸Apesar de utilizarmos o termo inserção como recorte temático, estamos aqui trazendo a ideia de adaptação, pois esta noção se fez presente em alguns dos trabalhos encontrados. Pelo recorte temporal do levantamento, foi possível perceber a existência de pesquisas que tratam do tema como adaptação, como a existência de produções que trabalham a partir da noção aqui utilizada, de inserção. Esta constatação durante o processo de identificação das pesquisas permitiu mostrar, como veremos mais adiante, uma mudança na maneira de olhar e perceber este período na creche.

⁹Acesso pelo endereço: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw>. O Banco de Teses e Dissertações CAPES reúne informações de teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação nacionais reconhecido, desde o ano de 1987. Último acesso em 14 de novembro de 2014.

¹⁰Acesso pelo endereço: www.anped.org.br. Conforme consta na página eletrônica, a ANPED tem se projetado no País e fora dele, ao longo dos anos, “como um importante espaço de debate das questões científicas e políticas da área, constituindo-se em referência maior na produção e divulgação do conhecimento em Educação”. Último acesso em 11 de novembro de 2014.

científicos brasileiros. Em cada levantamento, será descrita a forma como foi realizada a busca, indicando as palavras-chaves utilizadas e os resultados encontrados. Os trabalhos encontrados a partir das palavras-chaves inseridas que foram selecionados e considerados como relevantes para a pesquisa foram, primeiramente, identificados pelos títulos e palavras-chaves, depois, pela leitura dos resumos e, em seguida pela leitura do sumário e referências bibliográficas.

2.1 ANPED

A primeira busca foi realizada na página da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). O banco de dados da ANPED é organizado em 23 Grupos de Trabalhos (GT's), os quais estão relacionados às temáticas específicas que abarcam a área educacional. Para os propósitos que elencamos e considerando o tema que queríamos delimitar, o levantamento foi realizado em três GT's: o GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos, o GT14 - Sociologia da Educação e o GT20 - Psicologia da Educação. Considerando a busca de trabalhos apresentados entre a 30ª e a 35ª Reunião, nos três GT's, a partir das palavras-chaves: inserção e adaptação foi possível encontrar apenas 1 trabalho que apresentou no seu título uma das duas palavras-chaves inseridas. Este trabalho, apresentado durante a 30ª Reunião (realizada em 2007), no GT07 e intitulado: "A inserção de crianças na creche: um estudo sobre a perspectiva dos pais" foi produzido pelas pesquisadoras Eliana Bhering e Alessandra Sarkis, junto à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Sustentando-se em referenciais teóricos da Psicologia do Desenvolvimento, como o inglês John Bowlby (1984a) e os pesquisadores brasileiros Andrea Rapoport e Cesar Augusto Piccinini (2001a) e, ainda, na produção italiana sobre o tema (Bove, 2002), neste trabalho as autoras argumentam sobre a existência de poucos estudos que discutam o período de inserção, com foco na relação entre as crianças e suas famílias. Também apontam para a quase inexistência de estudos sobre estas primeiras separações entre famílias e bebês, sob a ótica dos pais. Como resultado, apesar de confiarem no trabalho da creche, este período é permeado por inúmeras sensações de insegurança vivenciadas pelos pais. O trabalho sugere um fortalecimento da relação creche-família para diminuir esses sentimentos e melhorar o trabalho da educação infantil.

No banco da ANPED foi possível encontrar, portanto, apenas um trabalho sobre o tema, dentre as aqueles apresentados na ANPED nos

últimos 5 anos (2007-2012). Para encontrá-lo foram realizadas 2 buscas com palavras-chaves diferentes (inserção e adaptação), em cada um dos três GT's elencados. Após este levantamento, foi realizado um segundo que contemplasse as pesquisas de teses e dissertações mais recentes produzidas sobre o tema.

2.2 BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES CAPES

O levantamento seguinte foi realizado no Banco de Teses e Dissertações do Portal de Periódicos CAPES e teve como objetivo identificar as pesquisas produzidas entre os anos de 2007 a 2013. Primeiramente, foi realizada uma busca a partir da inserção dos seguintes descritores: ingresso, creche, educação infantil, que localizaram 10 pesquisas, das quais apenas 1 dissertação condizia com o tema do estudo e foi considerada relevante para ser analisada. A dissertação, intitulada: “O ingresso da criança na creche e os vínculos iniciais” foi apresentada em 2010 pela pesquisadora Elaine Sukerth Pantalena, junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, na área de concentração Psicologia e Educação, sob a orientação da professora Tizuko Morchida Kishimoto.

A pesquisa, de cunho etnográfico investigou as relações entre família, crianças e creche utilizando referenciais teóricos do campo da Psicologia, como a teoria do apego e base segura¹¹, do pesquisador inglês John Bowlby (1973, 1980, 1984, 1986, 1989, 1990) e a teoria do Triângulo Primário, desenvolvida por Élisabeth Fivaz-Depeursinge e Antoinette Corboz-Warner¹² (2000). A pesquisa também utiliza como fonte bibliográfica os estudos do pediatra e psicanalista inglês Donald Woods Winnicott (1975, 1982, 1993, 1997, 1999, 2005, 2006) e do psicanalista, também inglês, Wilfred Bion (2004), a partir do conceito de contenção emotiva.

¹¹ A teoria do apego foi formulada pelo psicólogo, psiquiatra e psicanalista inglês John Bowlby (1969) a partir do postulado de que a criança tem a necessidade de estabelecer uma relação afetiva estável com um adulto. Este adulto, para Bowlby, deveria ser a mãe, e esta relação com a criança seria imprescindível para evitar prejuízos ao envolvimento emocional, cognitivo e social da criança. Esta teoria reforçava a visão de que a criança deveria permanecer no seio familiar nos primeiros anos de vida, ao lado da mãe.

¹² Ambas são pesquisadoras do Centro de Estudos da Família, da Universidade de Lausanne, na Suíça.

Como o levantamento das pesquisas a partir da inserção dos descritores: ingresso, creche, educação infantil não apresentou um número considerável de pesquisas relevantes à temática deste estudo, realizamos uma segunda busca, desta vez inserindo os seguintes descritores: ingresso na creche. A partir disso, foram encontradas 10 dissertações e 2 teses, das quais apenas 2 dissertações foram consideradas pertinentes ao tema deste trabalho.

A primeira delas, intitulada: “Recursos comunicativos utilizados por bebês em interação com diferentes interlocutores durante processo de adaptação à creche: um estudo de caso” foi apresentada em 2009, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de São Paulo, pela pesquisadora Larissa de Negreiros Ribeiro Elmôr, com orientação da professora Kátia de Souza Amorim. O objetivo da pesquisa foi investigar “quais recursos comunicativos e linguísticos (verbais e não verbais) são utilizados por um bebê no primeiro ano de vida, na interação com distintos interlocutores (mãe, pai, educadoras, outros bebês)” (ELMÔR, 2009, Resumo).

A segunda dissertação, de título: “Entre o lar e a creche: observação de um bebê através do método Bick” foi apresentada no ano de 2011, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Pará, pela pesquisadora Eliana de Jesus da Costa de Souza, sob a orientação da professora Janari da Silva Pedroso. Fundamentada na área da Psicanálise e nos estudos do desenvolvimento infantil, a pesquisa utiliza como fonte bibliográfica, as teorias desenvolvidas por Serge Lebovic, psiquiatra e psicanalista francês, Daniel Stern, psiquiatra americano, Donald Woods Winnicott, pediatra e psicanalista inglês, René Spitz, psicanalista austríaco e pela psiquiatra e psicanalista infantil húngara, Margareth Mahler.

Ambas as dissertações encontradas, apesar de sugerirem em seus títulos o estudo do período de inserção, acabam focando em outras questões. A primeira dissertação, de Elmôr (2010), foca na linguagem e a inserção do bebê e o período utilizado para realizar a pesquisa e contextualizar os recursos comunicativos utilizados pelos bebês. A segunda pesquisa, de Souza (2011), foca no desenvolvimento infantil, sendo a Psicologia e suas áreas disciplinares, como a Psiquiatria e a Psicanálise, os campos de conhecimentos que fundamentam ambas as pesquisas.

Com essas três dissertações encontradas, a de Pantalena (2010), de Elmôr (2009) e de Souza (2011) tinha-se um conjunto de pesquisas ligadas à área da Psicologia e que pareciam não lidar mais especificamente com as questões relacionadas às relações sociais

durante o processo de inserção na creche. Outras palavras-chaves, como: adaptação na creche e inserção na creche foram utilizadas como tentativa de encontrar um número maior de trabalhos relativos ao tema, mas infelizmente também não levantaram produções que fossem consideradas relevantes aos propósitos do levantamento bibliográfico. Sendo assim, foram realizadas 4 tipos de buscas no Banco de Teses e Dissertações CAPES, que permitiu encontrar os seguintes resultados:

- Busca 1 – descritores: ingresso, creche, educação infantil. Total de 10 pesquisas encontradas e 1 dissertação considerada pertinente.
- Busca 2 – descritor: ingresso na creche. Total de 12 pesquisas encontradas e 2 dissertações consideradas pertinentes.
- Busca 3 – descritor: adaptação na creche. Não foram encontradas pesquisas consideradas relevantes para o tema.
- Busca 4 – descritor: inserção na creche. Não foram encontradas pesquisas consideradas relevantes para o tema.

2.3 SCIELO

Para realizar o primeiro levantamento, na biblioteca eletrônica SCIELO, de artigos em periódicos científicos, foram inseridas as seguintes palavras-chaves: adaptação, creche e encontrados 5 títulos, dos quais, 4 destes foram considerados relevantes ao tema. Os títulos encontrados, assim como a autoria, ano de publicação e periódico publicado dos 4 artigos selecionados estão organizados no quadro (1):

QUADRO 1 – Títulos encontrados na Biblioteca eletrônica SCIELO, a partir das palavras-chaves: adaptação, creche.

“O ingresso e adaptação de bebês e crianças pequenas à creche: alguns aspectos críticos” (Andrea Rapoport e César A. Piccinini, 2001). In: Psicologia: Reflexão e Crítica.

“Concepções de educadoras sobre a adaptação de bebês à creche” (Andrea Rapoport e César A. Piccinini, 2001). In: Psicologia: Teoria e Pesquisa.

“Processos interativos de bebês em creche” (Katia de Souza Amorim, Adriana Mara dos Anjos e Maria Clotilde Rosseti-Ferreira, 2002). In: Psicologia: Reflexão e Crítica.

“Interações de bebês em creche” (Adriana Mara dos Anjos, Katia de Souza Amorim, Cleido Roberto Franchi Vasconcelos e Maria Clotilde Rosseti-Ferreira, 2004). In: Estudos de Psicologia.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2014.

Como é possível perceber, os autores Rapoport e Piccinini já haviam sido identificados em outro momento do levantamento, como referência teórica do trabalho de Bhering e Sarkis (2007), único estudo selecionado na pesquisa feita no banco de trabalhos apresentados na ANPED. Todos os trabalhos apresentados no quadro 1 foram considerados importantes e relevantes, pois apresentam elementos que auxiliam na reflexão acerca do tema inserção. Dentre a característica comum que liga os estudos selecionados, todos são trabalhos situados na área da Psicologia, sendo os dois primeiros artigos resultantes da pesquisa de dissertação de Andrea Rapoport, junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação do professor Cesar A. Piccinini. Tanto a dissertação de Rapoport, apresentada em 1999, como a sua tese, defendida em 2003 não foram localizadas nas pesquisas realizadas no Banco de Teses e Dissertações CAPES, mas cabe citá-las devido à relevância delas ao tema desta investigação. Na sua dissertação, Rapoport aborda sobre uma rede de apoio social às famílias durante a entrada de seus bebês na creche. Já na tese, a autora dá continuidade à pesquisa de mestrado analisando as falas dos adultos sobre todo o processo de entrada dos bebês, dando ênfase às reações manifestadas por eles.

Os dois últimos trabalhos apresentados no quadro 1 são de autoria de pesquisadores que fazem parte do Centro de Investigações sobre o Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI), vinculado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, na Universidade de São Paulo. O CINDEDI é um centro de pesquisa que vem se constituindo como referência nas áreas de desenvolvimento humano e educação infantil através de suas pesquisas sobre interação, adaptação e arranjo espacial em creche e pré-escola. (CINDEDI, 2014)¹³.

Após a busca a partir das palavras-chaves: adaptação, creche foi realizada uma segunda busca, desta vez, inserindo os termos: inserção, creche, que identificou 4 trabalhos, dos quais, apenas 1 foi considerado relevante para a pesquisa. O trabalho selecionado, de título: “Rede de significações: perspectiva para análise da inserção de bebês na creche” também foi produzido por pesquisadoras do CINDEDI, Katia de Souza Amorim, Telma Vitoria e Maria Clotilde Rosseti-Ferreira e publicado em Cadernos de Pesquisa, no ano de 2000. Os trabalhos produzidos por

¹³Cf. Página eletrônica: <<http://www.cindedi.com.br>>. Último acesso em 11 de novembro de 2014.

este centro de investigações, coordenado, atualmente, pela professora Katia de Souza Amorim são baseados na crítica à teoria do apego, de Bowlby. Estes estudos contribuem para a “elaboração de uma perspectiva teórico-metodológica para a análise dos processos de desenvolvimento humano¹⁴”. Essa perspectiva é denominada de rede de significações, tendo sua formulação se iniciado a partir dos estudos sobre adaptação de bebês à creche (CINDEDI, 2014). A perspectiva da rede de significações volta-se para as reações das famílias das crianças e tem como objetivo ajudar a entender a separação das mães e seus bebês, durante a inserção na creche.

A história aponta algumas pesquisas como as pioneiras na questão da adaptação/inserção no Brasil. Percebe-se um movimento inicial da área da Psicologia em buscar conhecer os processos de desenvolvimento, o qual a criança era submetida quando passava pela separação diária de sua mãe, baseados na teoria do apego. Em 1976, a pesquisadora Maria Clotilde Rosseti-Ferreira compõe um grupo de pesquisas, o já citado CINDEDI que, conforme indicam Darahem, Silva e Costa (2009), no artigo: “Da teoria do apego à rede de significações: Maria Clotilde Rossetti-Ferreira e a psicologia do desenvolvimento brasileira” constitui-se como uma referência nos estudos do desenvolvimento humano no Brasil. Seus primeiros trabalhos, publicados durante os anos de 1980 em Cadernos de Pesquisa (1984, 1986 e 1988) apresentam estudos que tratam da adaptação das crianças em creches, em uma perspectiva não restrita à teoria do apego. A partir de 1994 seus trabalhos ganham outra conotação, o projeto chamado: “Processo de adaptação de bebês à creche” passa a se denominar “Interações adulto-criança e criança-criança: análise de alguns elementos mediadores do desenvolvimento infantil” (1994-1997), conforme explicam Darahem, Silva e Costa (2009). De acordo com esses pesquisadores, foi a partir destes estudos e a interlocução com autores estrangeiros que o grupo passou a buscar “referenciais novos que dialogassem com autores para além da psicologia e que explicassem melhor as indagações surgidas com a inserção no campo da pesquisa.” (DARAHM, SILVA e COSTA, 2009, p. 197). São essas indagações e os desafios que o campo impôs que moveram Rosseti-Ferreira “para o

¹⁴ Cf. Informações obtidas na página eletrônica do CINDEDI: <http://www.cindedi.com.br/?Sobre>. Último acesso em 14 de novembro de 2014.

diálogo das teorias de apego com outros referenciais teórico-metodológicos.” (Id., Ib.).

O percurso desta pesquisadora é considerado, portanto, importante para o tema desta pesquisa, uma vez que suas publicações são referências, sendo um dos primeiros trabalhos brasileiros acerca do tema. Atualmente, Rossetti-Ferreira tem avançado seus estudos críticos à teoria do apego, abordando as influências tanto positivas quanto negativas que esta teoria tem sobre as políticas públicas para as crianças pequenas.

Com 5 trabalhos até então encontrados, a partir de duas buscas realizadas (4 deles identificados com a inserção dos termos: adaptação, creche e 1 localizado com os termos: inserção, creche), foi realizada uma terceira pesquisa na biblioteca eletrônica SCIELO, desta vez inserindo as seguintes palavras-chaves: entrada, creche. Nesta terceira busca foram encontrados 4 trabalhos, dos quais apenas 1 foi considerado relevante para o tema. O artigo selecionado, de título: “A relação mãe-bebê e o processo de entrada na creche: esboços de uma perspectiva sociocultural”, de autoria de Fabia Mônica Souza dos Santos e Maria Lucia Seidl de Moura, foi publicado em 2002, em *Psicologia: ciência e profissão*. O artigo é resultante da pesquisa de dissertação da primeira autora, defendida em 2001 junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sob a orientação da segunda autora.

Assim, na biblioteca SCIELO foram realizadas 3 buscas que permitiram encontrar os seguintes resultados:

- Busca 1 – descritores: adaptação, creche. Total de 5 títulos encontrados e 4 trabalhos considerados pertinentes.
- Busca 2 – descritor: inserção, creche. Total de 4 títulos encontrados e 1 trabalho considerado pertinente.
- Busca 3 – descritor: entrada, creche. Total de 4 títulos encontrados e 1 trabalho considerado pertinente.

Com o balanço das pesquisas produzidas em âmbito nacional, acerca do tema inserção/adaptação, permitiu-se verificar algumas questões importantes e que foram sendo pontuadas no decorrer da apresentação dos estudos encontrados, como, por exemplo, a quase hegemonia dos estudos da Psicologia, com abordagem na teoria do apego. Compete ainda tecer algumas observações sobre as pesquisas encontradas: uma delas descreve a respeito dos sujeitos investigados, os quais, na maioria dos estudos, pode-se perceber que são os adultos os

questionados e sujeitos participantes da investigação. Dentre esses adultos, aqueles que estão mais envolvidos diretamente com as crianças: profissionais da creche (professores e auxiliares) e demais familiares. Nestes estudos, a preocupação consistiu em entender as impressões dos adultos sobre o momento de inserção em relação às suas emoções e sentimentos e sua forma de agir com as crianças.

Assim, do total de 10 trabalhos selecionados, 4 deles, cerca de 40%, abordam a interação das crianças e famílias, na perspectiva da teoria do apego. Outros 3 trabalhos, 30%, trazem a visão do adulto acerca do processo e outros 3 estudos, 30%, focam nas demonstrações emocionais ou, ainda, nos recursos comunicativos das crianças expressados durante o processo de inserção. Diante desse panorama é possível perceber o grande enfoque das pesquisas nas reações e percepções das famílias acerca desse processo, preocupadas em entender como se dá a separação com os bebês, no contexto de inserção na creche.

Com este levantamento das pesquisas e artigos científicos sobre o tema específico da inserção permitiu-se perceber a inexistência de estudos que abordam a inserção considerando as relações envolvendo um grupo de crianças já constituído e que passa a se reconfigurar com a inserção de um novo integrante. Os resultados encontrados apontaram para um número pouco expressivo de produções acerca do tema de pesquisa em questão, e nulo, se considerar o objeto. Também foi possível conhecer as pesquisas existentes e, a partir delas, refinar as ideias e conceitos mais específicos do tema da inserção, tomando-as como ponto de partida.

2.4 CONCEPÇÕES EM TORNO DA ENTRADA NA CRECHE: ADAPTAÇÃO, INSERÇÃO, INSERIMENTO E ACOLHIMENTO

Os debates na área da educação infantil acerca das concepções de criança e infância contribuem para a transformação dos conceitos que descrevem e embasam a ação pedagógica. Ao realizar o levantamento das pesquisas e identificar os termos utilizados, percebeu-se que a ideia de ‘adaptação’ é amplamente utilizada para descrever o período inicial de entrada das crianças na creche. Por outro lado, algo identificado também foi o conceito de ‘inserção’ ou ‘inserimento’ que vem sendo, cada vez mais, trazido e abordado nos estudos que discutem o tema, conforme a discussão dialoga com outras bases, que não apenas a psicológica e passa pelo viés da bibliografia italiana. Estes estudos

ainda trazem outro conceito para discutir a noção de inserção na creche: o acolhimento. Deste modo, como esses termos são próprios do assunto, considerou-se pertinente buscar entender cada um deles, iniciando pela compreensão semântica da palavra.

Segundo o dicionário Michaelis (1998, p. 15), o termo adaptação significa: “ação ou efeito de adaptar, [...] processo pelo qual os indivíduos passam a possuir caracteres adequados para viver em determinado ambiente, [...] acomodar”. Para Novaes (1976, p. 17), a adaptação tem relação com “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”. De modo geral, a ideia em torno da noção de adaptação remete à necessidade de ter que possuir as características necessárias para se adaptar a um ambiente, algo como se adaptar ao meio, como, por exemplo, “se adaptar ao clima”, tem a ver com o sentido de acomodação ou um ajustamento ao meio. Mais especificamente, em se tratando de um processo que acontece na educação infantil, o sentido da palavra remete ao ajustamento, às modificações necessárias para adaptar-se a um padrão estabelecido.

Por outro lado, o termo inserção, no dicionário Michaelis (1998, p. 60), significa “ato ou efeito de se inserir”, sendo apontado como sinônimo de incluir, introduzir. Inserção, como conceito que faz parte da ação pedagógica na educação infantil, de acordo com Bove (2002, p. 135), “[...] 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 pré-escola pela primeira vez”.

A partir dessas definições, optou-se, neste trabalho, pela noção de inserção, por entender que o processo de entrada das crianças na creche deve ser significado como um processo de inclusão em um grupo, de introdução a novas relações com outros indivíduos, do que propriamente como um ajustamento a um determinado padrão. Então, um grupo se constitui pelas relações que nele se estabelecem com os sujeitos que fazem parte deste grupo, portanto, sua identidade é configurada pelos indivíduos que dão sentido ao grupo. Sendo assim, um grupo não tem, a priori, um determinado padrão, o qual os integrantes do grupo devem se ajustar, como sugerido na ideia de adaptação, porém vai adquirindo suas características à medida em que os sujeitos passam a se identificar entre si, por meio do estabelecimento de um contexto de relações e comunicativo.

Esta defesa vai ao encontro do que aponta Vidal (1999, p.17), ao ressaltar que o momento de chegada das crianças na creche não deve ser entendido

como um processo em que a criança deve se amoldar, acatando e aceitando passivamente aquilo que lhe está imposto. A criança estaria então adaptada à instituição na medida em que pudesse apenas incorporar, ‘digerir’ o novo que se apresenta.

Durante muito tempo a ideia de adaptação foi predominante para designar o período inicial de entrada na creche, hoje esse termo vem sendo gradualmente substituído pela noção de inserção. Esta mudança é explicada por Reis (2013) como decorrente dos debates em torno das concepções de infância e de criança que ocorreram no campo investigativo da educação infantil. Estas discussões e reformulações teóricas levaram à necessidade de entender a entrada na creche mais como uma inserção do que uma adaptação. De acordo com Reis (2013) o termo ‘adaptação’ estaria muito mais ligado à ideia de entrada na escola, pois se entendia que nesse ingresso eram as crianças que precisavam se adaptar a algo que já existia, a escola, instituição entendida como sendo responsável para ser a “grande preparadora de homens”. Nesta perspectiva, aqueles “que não se adaptavam à escola teriam problemas em se adaptar à “vida.”” (REIS, 2013, p. 03).

Atualmente, a noção de inserção é utilizada para dar sentido ao período inicial de ingresso das crianças em um dado grupo da educação infantil. Este período é também marcado pelo início da construção de um senso de pertencimento a um coletivo e ao início de estabelecimentos de vínculos com outros adultos e crianças, diferentes daqueles de suas famílias.

Desta forma, compreende-se que o sentido de inserção é o mais adequado para designar o momento de ingresso na creche, em relação à noção de adaptação, uma vez que se entende a criança como um sujeito ativo da sua ação educativa, que estabelece diversificadas relações que interferem no seu processo de constituição, assim como interfere ao outro também. Isso pesa ainda mais se levarmos em consideração que as crianças possuem uma natureza singular de modificar o meio e a cultura do contexto em que estão inseridas. O sentido do termo adaptação não dá conta de abarcar a criança como sujeito ativo e partícipe, pelo

contrário, remete a uma ideia ligada ao ajustamento de algo já dado a prioristicamente.

Há ainda duas outras noções relacionadas ao momento de ingresso das crianças na creche que vem sendo difundidas a partir dos estudos realizados por autoras italianas. Uma é o conceito de inserimento, amplamente utilizado em creches do município de Modena, na Itália. No livro: “*Attaccamento e Inserimento: stili e storie delle relazione al nido*”, as autoras Mantovani, Saitta e Bove (2007, p. 15) trazem o significado da ideia de inserimento:

Da un lato, l’inserimento del bambino fa riferimento ad un insieme di pratiche di connessione tra le famiglie e l’istituzione che sono rappresentate da tutte quelle strategie (visite reciproche, incontri assembleari, di gruppo, individuali, organizzazione di momenti graduali di rapporto tra bambini, genitori e nido, ecc.) che favoriscono un ambientamento ed un adattamento positivo del bambino e della madre alla nuova situazione, modulando stili di rapporto interpersonale con le educatrici per creare un clima de familiarità. Dall’altro, l’inserimento rappresenta un processo emotivo e psicologico che deve consentire il passaggio dalla relazione madre-bambino ad un spazio comunicativo più allargato, dove agiscono interlocutori diversi: educatrice, bambini, altri adulti, (mamme ed altri operatori) che, com modi diversi, assecondano il processo di separazione tra madre e bambino, allargando la dimensione relazionale, influenzando su questo complesso momento di transizione.¹⁵

¹⁵“De um lado, a inserção da criança refere-se a um conjunto de conexões práticas entre as famílias e a instituição e são representadas por todas as estratégias (visitas mútuas, reuniões gerais, reunião em grupo, reunião individual, organização de momentos graduais, relatórios entre crianças, pais e creches, etc.) que promovem a ambientação e adaptação positiva da criança e da mãe para a nova situação, variando estilos de relacionamento interpessoal com os professores para criar um clima de familiaridade. Por outro lado, a inserção é um processo emocional e psicológico que deve permitir a transição da relação mãe-filho para um espaço mais amplo de comunicação, onde atuam diferentes atores: professores, crianças, outros adultos (mães e outros professores) de maneira a assegurar o processo de separação entre mãe e filho, ampliando a

É pela ideia de inserimento que a bibliografia italiana recorre para designar o período inicial de entrada de uma criança na creche. A compreensão por detrás da noção de inserimento é bastante ampla e abarca, de um lado, aqueles aspectos relacionados à própria familiaridade com tudo que é novo e a necessidade de se buscar estratégias comunicativas e relacionais com as famílias. E, de outro lado, abarca a ideia de ser um processo emocional, um complexo período de transição que permite ampliar a dimensão relacional, em um espaço mais amplo de comunicação, com diferentes atores. Por meio dessa noção, o foco do olhar volta-se para as famílias, uma vez que se considera que elas também participam deste processo, juntamente com as crianças, de forma relacional. A ação pedagógica no período de inserção volta-se para a sensibilidade com a dimensão afetiva/emocional da família e a criança, que se separam. Nesta perspectiva, compreende-se que o conceito de inserimento, utilizado no contexto italiano, denota o mesmo significado da palavra inserção.

Portanto, a ideia de inserimento foi introduzida por meio da produção italiana e se trata de uma palavra utilizada nesta língua, sendo traduzida para o português da mesma forma, pelo cuidado em manter o significado do termo. Ao procurar a definição no dicionário Michaelis, evidentemente, a palavra não consta, não sendo, desse modo, um termo dicionarizado na língua portuguesa.

Outro conceito utilizado nos estudos italianos, mais especificamente, em uma região da Toscana, na comunidade de Florença, para designar o processo de inserção de crianças na creche é o de ambientamento. No livro: “*Comune di Firenze*” (2007, p. 04), organizado pelas coordenadoras pedagógicas da comunidade de Florença e que trata das diretrizes para o ambientamento, a definição do termo é:

L'ambientamento è un evento di transizione, emotivamente complesso, un evento straordinario, inteso nel suo significato etimologico di fuori dall'ordinario. È il período necessario affinché bambine, genitore ed educatori si integrino nel contesto comunicativo-relazionale che si realizza con il loro incontro nel

dimensão relacional, influenciando este complexo período de transição.” (MANTOVANI; SAITTA; BOVE, 2007, p. 15, tradução da pesquisadora).

servizio, É um evento che comporta uma forte variação nel contesto relazionale di tutti i soggetti coinvolti, nel quale il bambino vive um distacco dai genitori. Si tratta di uma separazione vissuta da un bambino che ha esperienza e risorse di progressivi distacchi che ha già avuto modo di sperimentare, sai nelle pratiche relazionali com la madre che nello scambio con altri adulti, che si sono presi cura di lui. Questo ci evidenzia le notevoli risorse che un bambino, seppur piccolo, è in grado di mettere in atto nella realizzazione di nuove interazioni.¹⁶

Nesta definição, o momento é entendido como um período marcado pela transição, um evento “emocionalmente complexo” tanto para a criança quanto para os pais/família e que requer que crianças, pais/familiares e professores estejam integrados em um contexto de comunicação relacional. A definição de ambientamento é assim sistematizada no mesmo documento:

Definisce il concetto ambientamento:

- Come passaggio graduale del bambino da um contesto familiare conosciuto ad un contesto più ampio, complesso e da conoscere;
- Come punto d’incontro di/tra sistemi in un processo all’interno di um contesto in via di definizione;
- Come interazione fra sistemi, dove l’educatore ha una relazione diretta com il bambino, e uma relazione diretta com

¹⁶“O ambientamento é um evento transitório, emocionalmente complexo, um evento extraordinário, entendido no seu sentido etimológico fora do comum. É um período necessário para as crianças, pais e professores estarem integrados no contexto da comunicação relacional que ocorre no encontro. É um evento que envolve uma forte variação no contexto relacional de todas as partes envolvidas, em que a criança vive a separação dos pais. É uma separação vivida de uma criança que tem experiência e os recursos de um distanciamento progressivo que já foi experimentado, que conhece em práticas relacionais com a mãe na troca com outros adultos, que tomaram conta dele. Isso indica que há recursos consideráveis de que uma criança, mesmo que pequena, é capaz de pôr em prática na realização de novas interações.” (CIDADE DE FLORENÇA, 2007, p. 04, tradução da pesquisadora).

il bambino, e una relazione indiretta ma, altrettanto forte, com il bambino attraverso il genitore al nido. (COMUNE DI FIRENZE, 2007, p. 04)¹⁷.

A definição de ambientamento aparece como uma transição gradual do lar para a creche, entretando é importante ressaltar que inserimento e ambientamento não se tratam de palavras diferentes com mesmo sentido. No mesmo documento que apresenta as diretrizes para o processo de ambientamento (*Comune de Firenze*, 2007) as autoras ressaltam as diferenças entre os termos:

Inserimento richiama, infatti, l'idea di includere un elemento nuovo in un insieme già completo/compiuto, all'interno di un'organizzazione che tiene, prevalentemente, conto dell'educatore per favorire l'entrata al nido del bambino.

Ambientamento, invece, introduce, il concetto di accoglienza e tiene conto della complessità, nella quale tutti gli attori entrano in relazione, aggiustando si vicendevolmente, in un tempo e in uno spazio da costruire su bisogni differenti. (COMUNE DI FIRENZE, 2007, p. 03-04)¹⁸.

¹⁷“Define o conceito de ambientamento: como a passagem gradual de um contexto familiar conhecido para um contexto mais amplo e complexo da criança a ser conhecido; como um ponto de encontro de/entre os sistemas em um processo dentro de um contexto em definição; como a interação entre sistemas, onde o educador tem uma relação direta com a criança, e uma relação indireta, mas igualmente forte, através da mãe na creche.” (CIDADE DE FLORENÇA, 2007, p. 04, tradução da pesquisadora).

¹⁸“Inserimento lembra a ideia de incluir um novo elemento em uma já completa organização, principalmente, conta com o educador para facilitar a entrada da criança na creche.

Ambientamento, no entanto, introduz o conceito de acolhimento e leva em conta a complexidade, na qual todos os atores entram em um relacionamento, ajustando-se uns aos outros, no tempo e no espaço a ser construído sob diferentes necessidades.” (CIDADE DE FLORENÇA, 2007, p. 03-04, tradução da pesquisadora).

A defesa pela ideia de ambientação é sustentada pela noção de que se trata de acolher a criança e sua família no momento de entrada na creche com um olhar diferenciado, o qual nada está pronto e as crianças e suas famílias, juntamente com professores, é que participarão, a partir das relações entre si, da construção de um tempo e um espaço, sendo configurado a partir de diferentes necessidades. Nesta perspectiva, às famílias e às crianças é reconhecida sua participação ativa no processo e as necessidades dos envolvidos são respeitadas.

Para os estudos de Florença, o ambientamento tem um sentido mais amplo do que inserimento, trazido por Mantovani, Saitta e Bove (2007), mais especificamente no contexto das creches da cidade de Modena. Entretanto, ambientamento parece não dar conta da complexidade do período, incluindo em sua conceituação outra noção: a de acolhimento.

Diferenças à parte, os conceitos utilizados no contexto italiano, de ambientamento, inserimento e acolhimento e que foram aqui trazidos para ajudar a compreender a noção de inserção, trazem na sua abordagem a consideração de que a criança é competente e ativa nesse processo de entrada na creche e em um novo grupo e que as famílias também estão presentes ativamente ao lado das professoras. Outro aspecto que também se assemelham é que, apesar de estabelecerem entre si distinções no sentido dos conceitos, ambas as ideias têm como base a teoria do apego, de Bowlby (1969).

É importante ressaltar que, nesta pesquisa, a base psicológica não é a única, mas uma das bases que dialogamos. Também é importante esclarecer que a concepção que está imbricada no conceito de inserção da pesquisa reconhece ser este um processo, no qual são construídas relações entre a família e a instituição, e a família acompanha e faz parte desse processo de forma crucial. Desta forma, a inserção é compreendida como o momento em que a criança sai do espaço privado e de relações de natureza mais individualizada e é inserida no espaço público e coletivo. Nesta passagem, inúmeras interações e trocas acontecem no bojo de ações educativas de cuidado. Portanto, fica entendido que o espaço da creche é diferente do espaço da família, porque pensa e organiza sua estrutura de forma planejada, com profissionais específicos que, em ação de complementaridade às ações da família, assumem a responsabilidade de garantir a educação e o cuidado das crianças pequenas, respeitando aspectos específicos desse período da infância, em suas necessidades e singularidades.

Também é importante esclarecer que essa forma de conceber o processo de inserção diverge da noção de adaptação, cujo sentido reside

em uma ideia a qual a criança é submetida aos ritmos e tempos da instituição, deixando em segundo plano as necessidades e particularidades próprias do tempo da infância. Assim, após esta análise dos termos utilizados para caracterizar o período de entrada na creche, as reflexões levam a definir o conceito de inserção como sendo mais adequado para caracterizar o período de entrada das crianças e suas famílias na creche.

2.5 ASPECTOS DOCUMENTAIS DA INSERÇÃO

O trabalho com os bebês e o período de inserção destes na creche requer especificidades que as propostas que orientam as práticas com bebês devem contemplar. De certa forma, ao analisarmos a documentação existente, acerca das orientações para educação infantil nacional ou municipal, pode-se perceber que há uma série de proposições elaboradas a fim de orientar as propostas pedagógicas nas instituições, tanto no que diz respeito às crianças de maneira geral, como com relação às especificidades dos bebês e com relação às famílias.

Optou-se trazer ainda neste levantamento bibliográfico o que descrevem os documentos orientadores das propostas pedagógicas na educação infantil, entendendo que estas propostas também definem o que pretendem para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Conforme é pontuada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p. 18):

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

A partir dessa definição acerca dos objetivos que devem assumir as propostas pedagógicas, entende-se que o período de inserção faz parte destas propostas, ou seja, trata-se de um momento que necessita ser contemplado no planejamento. Pois, durante a inserção, é preciso oferecer as condições para um cotidiano planejado para receber a criança e sua família, atendendo-as em suas necessidades, nesse momento específico que é, também, de cunho pedagógico. A

participação das famílias, a promoção do diálogo e a escuta das famílias é garantido nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2010), fato que afirma a necessidade de buscar nos documentos orientadores os indicativos para o período de inserção.

De tal modo, é pertinente e fundamental abordar alguns documentos oficiais, considerando que são orientadores e direcionam a ação pedagógica nas unidades de educação infantil. Dentre os documentos analisados:

- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010);
- Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006);
- Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 2010);
- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), e;
- Orientações para o período de inserção na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2011).

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), documento de caráter mandatário, define as creches como sendo instituições que atendem crianças e atuam em ação complementar às famílias. Segundo Barbosa (2010, p. 3), “as diretrizes apresentam a escola de educação infantil como um espaço educacional que tem o importante papel de compartilhar, de forma indissociável, a educação e o cuidado das crianças pequenas com suas famílias”. Nesta direção, o estabelecimento de um vínculo com as famílias coloca-se como princípio fundamental que sustenta a própria função social de creches e pré-escolas. Durante o período de inserção dos bebês nas creches este consolida, portanto, não apenas a ampliação da dimensão relacional das crianças, mas também o início de uma relação da creche e seus profissionais com as famílias. Inaugura-se, neste momento, uma relação formada pela tríade: profissionais-crianças-famílias. E, assim compreendido, é possível afirmar que não é apenas a criança que inicia um processo de inserção, mas ainda sua família e as profissionais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais preveem, com relação à efetivação dos objetivos elencados nas propostas pedagógicas, que estas

assegurem as condições, em termos de materiais, espaços e tempos para “a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização” (BRASIL, 2009, art. 8º). Este é um aspecto importante a ser considerado, uma vez que, no período de inserção, é necessário que se estabeleça entre as profissionais e as famílias uma relação de abertura e respeito. O fato de a família demonstrar confiança nas profissionais e na instituição pode transmitir à criança esses sentimentos, uma boa relação entre ambos é o primeiro passo do processo de inserção.

Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), é um documento que traz referências de qualidade para as unidades de educação infantil que têm como finalidade promover a igualdade de oportunidades educacionais levando em conta “as diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presente.” (2006, p. 03). Neste documento, também é reconhecida e valorizada a importância da participação e diálogo com as famílias no planejamento das propostas pedagógicas, dando ênfase ao período de inserção, que neste documento é definido como adaptação, sendo complementado com a ideia de acolhimento:

Antes de a criança começar a frequentar a instituição de Educação Infantil são previstos espaços e tempos para que mães, pais, familiares e/ou responsáveis, professoras, professores, gestoras e gestores iniciem um conhecimento mútuo.

O período de acolhimento inicial (“adaptação”) demanda das professoras, professores, gestoras e gestores uma atenção especial com as famílias e/ou responsáveis pelas crianças, possibilitando, até mesmo, a presença de um representante destas nas dependências da instituição.

Professoras, professores, gestoras e gestores são atenciosos com mães, pais e familiares ou responsáveis, estando disponíveis cotidianamente para ouvir solicitações, sugestões e reclamações. (BRASIL, 2006, p. 32).

O documento defende que para que haja um atendimento de qualidade é essencial a interação entre creche e famílias, dando ênfase ao período de inserção, momento em que não apenas as professoras e demais profissionais que recebem e trabalham diretamente com as crianças, mas, também, gestores da instituição devem dedicar atenção especial às famílias.

Tratando-se mais especificamente dos bebês e sobre o momento de inserção deles na creche, os Parâmetros Nacionais de Qualidade indicam a importância de se assegurar que os “bebês e crianças sejam atendidos em suas necessidades de proteção, dedicando atenção especial a elas durante o período de acolhimento (“adaptação”) e em momentos peculiares de sua vida.” (BRASIL, 2006, p. 39).

Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças

Outro documento que aborda a ação pedagógica em instituições de educação infantil chama-se Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças¹⁹ (BRASIL, 2010). Nele são apresentados, de forma muito sistemática, indicativos de qualidade que têm como princípios o respeito à dignidade e aos direitos básicos das crianças. Dentre esses indicativos, há uma seção no documento com considerações mais específicas sobre o período de inserção das crianças na creche. Assim, como nos Parâmetros de Qualidade (2006), esse período também é definido como adaptação, mas é importante esclarecer que a noção trazida não tem um caráter tão limitado como aquele expresso no dicionário Michaelis.

Ao longo dos indicativos, é possível perceber que no período de ingresso inicial das crianças, elas são consideradas como parte importante a ser levada em conta, de tal modo como suas famílias, concebendo-as como ativas e participativas. O item dedicado ao tema chama-se: “Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche” e apresenta 13 indicativos orientadores da ação pedagógica. Dentre esses indicativos, a ênfase no direito da criança à atenção individualizada nesse período, tanto para os pais/famílias, quanto para as crianças; a observação das reações que as

¹⁹Este documento teve sua primeira publicação em 1995 e no ano de 2009 foi publicada sua 2ª edição, fato que demonstra sua importância e indica o quanto ele influenciou e continua a influenciar a discussão acerca das propostas pedagógicas para a educação infantil.

crianças e famílias apresentam; a presença garantida de um familiar durante este processo, e; o estabelecimento de um contexto comunicativo, de modo a garantir muitas conversas e esclarecimentos para superar e melhor lidar com as mudanças que estão acontecendo no momento.

O mesmo documento também reconhece que o planejamento deve reconhecer esse momento como especial para as crianças e famílias e precisa ser flexível em relação a horários e rotinas. Com a finalidade de minimizar a insegurança e o medo das crianças durante a inserção, o documento propõe algumas estratégias pedagógicas, como: garantir a elas o direito de trazer um objeto familiar e reconfortante, como a chupeta ou o brinquedo preferido; permitir que irmãos ou irmãs maiores possam participar desse momento; garantir atenção e carinho, como forma de sensibilização com as mudanças pelas quais crianças e famílias estão passando; garantir cuidado especial com relação à alimentação, de modo a perceber a inserção da criança também com relação aos aspectos de ordem cultural próprios da creche.

Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

Outro documento que aborda a inserção é o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998). Diferentemente das Diretrizes Curriculares Nacionais, este documento não tem caráter mandatário, sendo alvo de muitas críticas por parte dos pesquisadores e estudiosos da área, por considerarem que o documento aborda a educação infantil em uma perspectiva que em muito se assemelha com a estrutura do ensino fundamental, por exemplo, quando indica disciplinas curriculares para a educação infantil. Considerando essas ressalvas, este documento, assim como os anteriores, concebe a inserção das crianças como um processo que merece atenção especial da instituição de educação infantil, incluindo aí a necessidade de ser planejado de modo a oferecer atividades atrativas às crianças. No documento, há um tópico específico sobre o assunto, chamado: “Acolhimento das famílias e das crianças na instituição”, aqui é o termo acolhimento que define o período de ingresso na instituição e os atores que ingressam não são apenas as crianças, mas explicitamente, também as famílias. Dentre as orientações para a ação pedagógica, o documento chama a atenção para as reações que as crianças podem apresentar durante esse período, como choro excessivo, alterações de apetite, isolamento e até mesmo adocimento. Levando isso em conta, o

documento indica que as instituições tenham “flexibilidade diante dessas singularidades ajudando os pais e as crianças nestes momentos.” (BRASIL, 1998, p. 80). Aponta ainda que a questão do choro das crianças durante o processo de inserção aparece como inevitável, e aos profissionais cabe, dar uma atenção especial “[...] pegando no colo ou sugerindo-lhes atividades interessantes.” (BRASIL, 1998, p. 82).

Outras orientações da ação mais específica para o período de inserção é que sejam recebidas poucas crianças, de modo que permita um atendimento individualizado no primeiro dia. É apontada ainda a necessidade de um acompanhamento da equipe diretiva para apoiar as professoras nesse momento. Também a atenção para que objetos de transição da criança sejam utilizados, como o brinquedo preferido, a chupeta, o cheirinho, etc. Assim, conforme explica o documento, a criança terá alguma referência no novo ambiente. Finalmente, outra orientação específica é que a inserção ocorra gradualmente e que vá progredindo à medida que a criança demonstra sinais de segurança em relação ao espaço, as outras crianças e os adultos. Esta percepção dá sentido à ideia de inserção como um processo e não como uma etapa a ser cumprida, em um prazo para terminar, estabelecido previamente.

Um aspecto muito apontado pelos documentos e mesmo nas definições dos termos utilizados para caracterizar o período de ingresso na creche é a relação com as famílias. Nos Referenciais Curriculares são apresentadas orientações que visam auxiliar o estabelecimento das primeiras relações com as famílias e as crianças, dentre essas orientações, a sugestão de que seja feita com as famílias uma entrevista no momento da matrícula e que, nesta ocasião, seja explicitada as concepções que guiam a ação pedagógica com as crianças, por meio da apresentação da unidade. Este pode ser um primeiro contato com a família.

O documento salienta também que no período de inserção é necessário que as famílias acompanhem de maneira mais frequente o processo, fato explicitado no próprio título do assunto no documento, que, traz as palavras: acolhimento, crianças e famílias. Assim sendo, o documento aponta para a importância dada aos momentos de acolhida das famílias, momentos que devem potencializar a construção de relações de confiança.

Orientações para o período de inserção na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

Com relação à documentação local, da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, foi apresentado às profissionais da educação infantil, no início do ano de 2010, um documento com orientações sobre o período de inserção. No ano de 2011, o documento “Orientações para o período de inserção na educação infantil” reinterpreta as orientações às unidades, com poucas alterações em relação ao documento do ano anterior. Nos anos seguintes, em 2012 e 2013, o documento continua a ser utilizado, sem mais alterações textuais. Estas orientações foram sistematizadas em um documento produzido pelas profissionais que exercem a função de orientação individual nas unidades de educação infantil da Rede. São chamadas de assessoras pedagógicas e fazem parte da Diretoria de Educação Infantil, vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Estas profissionais têm a responsabilidade de dar acompanhamento pedagógico às unidades e trabalham junto com as diretoras, dando-lhes suporte em questões relativas ao trabalho pedagógico.

O documento que contém as orientações para o período da inserção nas creches de Florianópolis orienta e define as ações em relação a este período específico e é amplamente divulgado pelas assessoras todos os anos nas creches para que seja de fato orientador desse momento, em todas as unidades de educação infantil do município. O objetivo da elaboração do documento e a promoção de sua discussão foi o de provocar uma maior atenção ao período de inserção. Juntamente com este documento foi também divulgado outro, chamado: “Orientações sobre o sono” (FLORIANÓPOLIS, 2011) que também orienta as unidades educativas no que diz respeito aos momentos de sono das crianças na educação infantil. Ambos os documentos nascem com um propósito de regular as práticas nas creches, para que não haja dissonâncias entre as unidades nesses momentos, considerados específicos e próprios da educação infantil.

Essas orientações apontam para a importância que deve ser dada ao planejamento dos espaços e das atividades. Compreendendo as singularidades das crianças, as orientações indicam que os horários da inserção não devem ser iguais para todas as crianças e deve se levar em conta que, além do choro, as crianças podem apresentar outras reações, como “recusa ou ansiedade na alimentação, vômitos, dificuldade no sono, apatia, febre, isolamento, irritabilidade.” (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 03).

A partir de uma orientação mais sistemática, o documento sugere indicativos para o planejamento dos momentos de inserção de maneira

que assegure seu caráter processual. Dentre esses indicativos, o aumento gradativo do tempo de inserção, conforme o movimento das crianças e suas reações emocionais demonstradas. Ainda com relação ao planejamento do tempo, outro indicativo aponta para as particularidades de cada criança, considerando a heterogeneidade na composição dos grupos. Indica que sejam organizados tempos diferenciados de inserção para aquelas crianças que já frequentam a instituição, para as que são novas e para as maiores e menores. Com relação às crianças que já frequentam a instituição, o documento especifica os indicativos, conforme a idade das crianças (ou o tempo em que se encontram matriculadas). Para as crianças menores (0-3), que já são frequentadoras da instituição:

deve ser organizado, em acordo com as famílias, dois grupos com atendimento em diferentes horários no primeiro dia de frequência da criança. Nos grupos com atendimento integral, uma parte pode ser atendida durante o período matutino e a outra durante o vespertino. Nos grupos com atendimento parcial, pode ser feito o atendimento em dois horários no mesmo turno. Para as que ficarem bem, o atendimento deve ser normal (considerando o período que estão matriculadas); já no segundo dia e para as que ainda manifestam desconforto, o tempo de permanência na instituição deve ser gradativamente ampliado. (FLORIANÓPOLIS, 2011, p. 03).

Da mesma forma, o documento traz orientações para as crianças maiores (4-6) que já frequentam a unidade. Para esses grupos, o documento sugere que as crianças “devem participar, desde o primeiro dia, do horário normal de atendimento (considerando o período que estão matriculadas), se não manifestarem desconforto”. (FLORIANÓPOLIS, 2011, p. 03).

Para as crianças recém-chegadas à instituição, também são apresentadas orientações conforme a idade. Para os grupos menores:

deve ser organizado, em acordo com as famílias, pequenos grupos com atendimento em diferentes horários, e gradativamente ampliar o período de permanência delas na instituição. Nos grupos com atendimento integral, uma parte pode ser atendida

durante o período matutino e a outra durante o vespertino. Nos grupos com atendimento parcial, pode ser feito o atendimento em dois horários no mesmo turno. (FLORIANÓPOLIS, 2011, p. 03).

Ainda que façam indicações mais diretivas com relação ao tempo de inserção das crianças e aos modos de organização, o documento reconhece que o olhar atento das professoras nesses momentos é fundamental para saber perceber o que cada criança expressa com relação à segurança e confiança no novo espaço,

pois algumas crianças poderão inserir-se mais rapidamente que outras, podendo permanecer em período integral ou parcial (considerando o período que estão matriculadas) já nos primeiros dias.” (FLORIANÓPOLIS, 2011, p. 03).

Às crianças maiores recém-chegadas na unidade, as orientações indicam que ela permaneça na unidade:

pelo menos 3 horas desde o primeiro dia, no período em que estão os dois profissionais em sala. Já os grupos com atendimento integral, devem ser oferecidas pelo menos 4 horas de atendimento no primeiro dia. As crianças que ficarem bem devem ser atendidas no horário normal, já no segundo dia, e as que ainda manifestam desconforto, o tempo de permanência na instituição deve ser gradativamente ampliado. (FLORIANÓPOLIS, 2011, p. 03).

É interessante ressaltar que, apesar do documento afirmar que as orientações quanto à inserção devam ser efetivadas tanto no início quanto no decorrer do mesmo ano, o que se observa são orientações que claramente demonstram uma preocupação maior com o período inicial do ano, quando crianças, do mesmo grupo, iniciam juntas o período de inserção. Diante dessas considerações, pergunta-se: não seriam necessárias orientações específicas voltadas para as instituições, para os responsáveis pela ação pedagógica e para as famílias relacionadas à organização do tempo e do espaço para a inserção das crianças que ingressam durante o ano em um grupo já constituído?

O documento ainda orienta que toda a instituição se organize para a inserção, de forma a contemplar os costumes que cada criança traz da família, como, por exemplo, o jeito de comer e de dormir. Ressalta a importância que deve ser dada aos objetos de casa trazidos pela criança, como brinquedos e chupetas, pois “[...] representam relações de afeto e familiaridade a ela.” (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 04). Com relação mais especificamente ao espaço da instituição, são apresentados indicativos para seu planejamento e organização, tais como:

Organizar as salas com diferentes temas para que as experiências ocorram simultaneamente, como áreas com chocalhos, livros, brinquedos; área para os bebês engatinharem; espaço no chão com blocos de montar; espaço nas mesas para materiais de manipulação; área aconchegante com colchonetes, tapetes, almofadas. O espaço organizado atrai o interesse e a curiosidade das crianças, deixando-as mais à vontade para explorarem o novo ambiente. (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 04).

A atenção às famílias também é enfatizada nos indicativos, sugerindo que, na primeira reunião com os pais/famílias, seja esclarecida a forma de organização dos horários durante a inserção, pontuando a importância de este momento acontecer de modo tranquilo e gradual. Para tanto, as orientações apontam para a necessidade de explicar às famílias a importância do seu acompanhamento, junto à criança, no período de inserção. Tal como foi indicado no Referencial Curricular (1998), este documento também sugere a realização de uma entrevista com as famílias, com o propósito tanto de conhecer os hábitos das crianças (sono, higiene, alimentação), como “oportunidade para apresentar às famílias um pouco do trabalho que é realizado na instituição.” (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 05).

A organização do espaço para acolher as famílias durante a inserção também é uma orientação trazida no documento, que indica a necessidade de se disponibilizar:

fotos, vídeos e material informativo sobre a importância do período de inserção e outros temas relevantes da Educação Infantil, como: alimentação, brincadeira, mordida, sono, sexualidade, desenvolvimento infantil, projetos

realizados na instituição, Projeto Político Pedagógico – PPP. (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 05).

Este mapeamento documental permite-se ter uma visão acerca de como o tema é abordado mais especificamente na orientação da ação pedagógica. Pode-se perceber que alguns documentos tratam o período da inserção como “adaptação”, outros como acolhimento, o que sugere uma alternância no uso de uma denominação para o período específico de entrada das crianças na creche.

Todos os documentos trouxeram em suas indicações a importância de um estabelecimento de relações iniciais e posteriores ao momento da inserção com as famílias. O peso da importância de uma relação comunicativa entre professoras e famílias foi predominante em todos os documentos pesquisados, que sugerem um movimento de troca de informações e vivências entre a creche e a família. Outro ponto em comum dos documentos foi a ênfase dada para a importância de se planejar os momentos de inserção.

Importante destacar que o documento orientador da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis traz sugestões mais específicas, quanto à organização dos horários, planejamento dos espaços, organização dos materiais, entre outras questões relativas a este momento. Isto porque este documento tem um caráter mais regulador e não tanto orientador, como os demais documentos analisados, neste documento, antes que sejam apresentadas as orientações sobre a inserção é feita uma ressalva de que estas podem ser utilizadas tanto no início do ano quanto no decorrer dele.

Percebe-se ainda que nenhum dos documentos, além do documento da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, trata da inserção que acontece ao longo do ano. Apesar desses documentos não especificarem o momento da inserção, fica subentendido, pela escrita do texto, que se trata da inserção no início do ano, já que, quando tratam da inserção trazendo as crianças e as famílias sempre no plural, pois a inserção no início do ano acontece com várias crianças, mesmo que elas frequentem a creche em períodos diferenciados no início.

Desta maneira, ao realizar este levantamento bibliográfico, permitiu-se o contato com as pesquisas e artigos científicos recentes que abordam o tema da inserção e, nesse movimento de conhecer e analisar as produções percebe-se a pluralidade semântica para tratar o tema. Este fato induziu a realizar um segundo levantamento, desta vez acerca das concepções que perpassam os conceitos citados em pesquisas e artigos.

Analisar teoricamente o significado dos termos possibilitou afirmar a escolha por um deles, no caso, a inserção como conceito amplo que reconhece o caráter processual desse momento, por se tratar de um processo de inclusão em um determinado grupo, mais do que um ajustamento. Pelo contrário, a inclusão de alguém novo coloca o grupo em um movimento de nova constituição, pois altera a todos, não apenas a quem chega. A noção de inserção também abarca a ideia de ampliação da dimensão relacional da criança, fato que impõe a necessidade de se criar contextos comunicativos, de forma a garantir o diálogo entre todos os adultos que passam a fazer parte da sua vida: as professoras e as famílias.

Por fim, realizar este levantamento das conceituações em torno do tema da inserção enriqueceu as reflexões posteriores, quando foi realizado o mapeamento da documentação que orienta a ação pedagógica, com foco para o que dizem sobre a inserção. Portanto, o próximo capítulo (3) é dedicado a apresentar o percurso metodológico da pesquisa, assim como caracterizar o contexto onde foi realizada.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

O estudo com crianças pequenas busca conhecer as manifestações infantis, procura ouvir o que elas têm a dizer, mesmo enquanto ainda não falem verbalmente. Seus gestos, postura corporal, expressões faciais revelam muito do que esses atores sociais têm a mostrar acerca de suas vidas. Essa afirmação é o pressuposto que norteia a investigação e a inscreve no curso das pesquisas sociais cujo formato metodológico é um estudo de caso que utiliza procedimentos metodológicos da etnografia.

Este capítulo apresenta o caminho adotado para o desenvolvimento da investigação no âmbito de uma creche. O propósito é lançar luzes sobre a abordagem que engendra e caracteriza a perspectiva de investigação acima pontuada. Por fim, segue o relato concreto sobre condições estruturais do ambiente, organizacionais e funcionais das crianças estudadas.

3.1 O ESTUDO DE CASO E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA ETNOGRAFIA

A presente investigação se inscreve no curso das pesquisas sociais, sendo aqui esboçada através da definição de Gil (1994, p. 43) como “o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social”. A realidade social que o autor traz nesta citação refere-se a aspectos relacionados ao homem, as relações que estabelece e as instituições sociais que permeiam estas relações; o que permite dizer que são inúmeros os campos que realizam a pesquisa social, como, por exemplo: a Antropologia, a Sociologia, a Pedagogia, entre outras.

O estudo de caso é uma proposta de pesquisa dentro das ciências sociais/ pesquisa qualitativa que tem como base um projeto inicial orientado por questionamentos vinculados ao como e por que. Ele se preocupa em observar, analisar e descrever, criteriosa e densamente, os sistemas integrais gerados pelos atores sociais, na ação social. André (2005) afirma que o estudo de caso não é um método de pesquisa, mas uma forma peculiar de estudo. Já Stake (1994), ao tratar dessa questão, argumenta que o fundamental no estudo de caso é o conhecimento que se extrai daquilo que se apreende ao estudar o caso. Para Sarmiento (2003) o estudo de caso é utilizado na investigação de grupos organizacionais e se ocupa com a singularidade da unidade estudada em sua globalidade. Além disso, o mesmo autor destaca a flexibilidade

necessária a esse tipo de pesquisa, embora distintas correntes teóricas e práticas investigativas participem nesse formato, o estudo de caso permanece como base na estrutura para os mais relevantes estudos das escolas e demais organizações.

Para André (2005), os estudos de caso, em Sociologia e Antropologia, são oriundos do final do século XIX e início do XX e foram aplicados em diferentes áreas de conhecimento, com o objetivo de ressaltar as particularidades e atributos da vida social. Esse tipo de investigação inspirou pesquisas e autores por ser considerado, nas palavras de Stake (1995), baseado nas pesquisas de André (2005, p. 10), o conhecimento produzido por meio do estudo de caso é: “mais concreto, mais contextualizado, mais voltado para interpretação do leitor e baseado em populações de referência determinadas pelo leitor”.

Na investigação educacional, o estudo de caso aparece nos manuais de metodologia da pesquisa nas décadas de 60 e 70. Nestes manuais, os estudos de caso são, em geral, incluídos entre os modelos pré-experimentais de pesquisa, com objetivo de exploração inicial de uma temática e destinam-se a levantar informações ou hipóteses para futuros estudos. (ANDRÉ, 2005).

A presente pesquisa se introduz em uma dimensão cultural, antropológica e etnográfica. A utilização do termo “estudo de caso” que utiliza os procedimentos metodológicos da etnografia, aponta a profundidade da investigação de um fenômeno, com ênfase na sua singularidade. Sarmiento (2003, p. 138 – 139), diz que incidir nos aspectos simbólicos e culturais da ação social, em particular da escola, é perspectivar

holisticamente as unidades organizacionais, e, no caso dos estudos de base etnográfica, de acrescentarem ao conhecimento de estruturas, regras, interações e processos de ação, as dimensões existenciais, simbólicas e culturais que se lhes associam. Não é por isso estranho que as principais orientações teóricas que nos estudos organizacionais da escola se preocuparam em investigar as dimensões humanas do funcionamento organizacional e que realçaram os aspectos informações e os conteúdos afetivos, motivacionais ou relacionais da ação organizacional tenham sido originados em estudos de caso.

Para Sarmiento (2003) o estudo de caso etnográfico requer tanto uma análise interpretativa, quanto crítica. É o que chama de interpretativismo crítico, uma junção que extrai dos paradigmas epistemológicos suas melhores contribuições à pesquisa científica, sem substituí-los. O autor menciona que na educação há uma orientação teórica pluralista que opta por certo cruzamento interparadigmático. Contudo, basear a pesquisa nesse pluralismo não significa se aventurar no ecletismo desnecessário. Tal postura exige uma escuta atenta aos movimentos dos bebês, à criação de novos repertórios de ação pedagógica diante a inserção. Segundo Geertz (2008, p. 4),

praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos que definem o empreendimento. O que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma “descrição densa”, tomando emprestada uma noção de Gilbert Ryle.

Faz-se necessário entender melhor a diferença e as possibilidades de aliar o estudo de caso à etnografia (seus procedimentos metodológicos) para reflexão e produção de novos conhecimentos na dimensão dos processos educativos. O estudo de caso, portanto, enfatiza o conhecimento de um fenômeno específico, mas não é um método de orientação rígido. Trata-se de uma forma de pesquisar que abrange a profundidade de uma unidade para conhecê-la como tal. A etnografia, por sua vez, compete à descrição da cultura. Esse pressuposto, segundo André (2005), remete a dois requisitos básicos da etnografia: um conjunto de procedimentos usados para gerar dados sobre valores, hábitos, crenças, práticas e comportamento de um grupo social; e um relato escrito resultante do emprego desses procedimentos.

A etnografia impõe, para Sarmiento (2003), um formato metodológico de investigação, ou seja, uma forma investigativa cujo propósito é apreender a vida simbolizada e interpretada pelos autores sociais nos seus contextos de ação. O que não significa, em absoluto, subsumi-los a leis universais e a princípios gerais de aplicação. Sarmiento (2003) indica uma qualificação para esse formato de pesquisa no âmbito educativo, “no quadro de uma perspectiva interpretativa é crítica e que se centra nos fenômenos simbólicos e culturais das

dinâmicas de ação no contexto organizacional da escola é um estudo de caso etnográfico.” (SARMENTO, 2003, p. 152). Para André (2005), esse termo é recente na literatura, ela pontua uma adequação da etnografia aos estudos na educação, isso porque, a etnografia (descrição cultural) e educação (processo educativo) são áreas que possuem enfoques distintos.

André (2005) se remete a requisitos da etnografia cumpridos pela investigação educacional. Assim, a pesquisa deve estar alicerçada sobre categorias relevantes que incidem no campo etnográfico: o estranhamento e a observação participante. Conforme Dauster (1989, p.11) a centralidade da etnografia na relativização “no descentramento da sociedade do observador, colocando o eixo de referência no universo investigado”, exige do antropólogo um estranhamento. Ou seja, um afastar-se da situação investigada com objetivo de apreender os modos de usar, sentir, agir, os valores, as crenças, os costumes, as práticas e produções dos sujeitos estudados. André (2005) cita em seus estudos Roberto da Matta (1978, p. 28) que atribuí a categoria estranhamento um “duplo movimento”, pois o pesquisador deve ver o diferente como se fosse comum e tomar o comum como diferente. Matta (1978 apud André, 2005) se fundamenta em teorias e na observação participante para definir a atitude requerida ao pesquisador, no sentido de aproximar-se dos sistemas culturais dos sujeitos estudados e se distanciar, ao mesmo tempo, para refletir e analisar o caso.

Nas unidades escolares, esse tipo de investigação científica está ligado, em geral, a um ou vários(as) alunos(as), um ou vários(as) professores(as). Entretanto, cabe apontar os distintos estudos de caso existentes e reafirmar-se a escolha. André (2005) esclarece a questão ao mencionar três estudos de caso possíveis na concepção de Stake²⁰ (1995), são eles: intrínseco, instrumental e coletivo. Para Stenhouse (1988) essa classificação reúne quatro grandes grupos: etnográfico, avaliativo, educacional e ação. Sarmento (2003, p. 138) amplia o assunto e diz: “estudos de caso podem, ainda, ser confundidos com estudos biográficos, histórias de vidas, ou ainda com estudos clínicos”.

²⁰ A autora que traz importantes contribuições a essa compreensão. Ela utiliza as teorizações de Stake para definir, justificar e refletir sobre a relevância do estudo de caso, bem como, o trajeto histórico, as compreensões, as discussões ao longo desse percurso, os equívocos, limites e possibilidades que lhe foram/são atribuídas.

Os riscos acompanham o pesquisador/investigador tanto quanto as possibilidades de êxito ou fracasso, no desenvolvimento do estudo. Ele é a ferramenta, o elo entre a unidade estudada nas suas múltiplas faces/interfaces, despercebidas nas relações cotidianas, e o olhar criterioso da ciência. Esse olhar criterioso da ciência é necessário para refletir o aparente que está óbvio, mas que carrega consigo as sutilezas do implícito. Portanto, segundo André (2005), supõe-se que o pesquisador seja responsável e comprometido com os dados gerados na e pela investigação e desfrute de ricas experiências pessoais. A autora ainda esclarece que é ampla a discussão sobre as competências e habilidades do pesquisador. Cita as selecionadas por Merriam (1988) e acrescenta mais uma a listagem, são elas: tolerância às ambiguidades, sensibilidade, empatia e poder de expressão escrita.

Ao se tratar de um sistema flexível, o pesquisador vai conviver com incertezas e dúvidas. Entretanto, poderá reagir imediatamente, fazer correções e descobrir novos horizontes. Ser sensível significa, nas palavras de André (2005, p. 54),

capturar o sentido dos gestos, das expressões não verbais, das cores, dos sons e usar essas informações para prosseguir ou não as observações, para aprofundar ou não determinado ponto crítico, para fazer ou não certas perguntas em uma entrevista para solicitar ou não determinados documentos, para selecionar ou não novos informantes.

O poder de comunicação e a empatia são essenciais em campo, e isso permite ao pesquisador uma entrada amistosa (SARMENTO, 2003). As conversas e negociações iniciais devem ser francas, gerar um clima de confiança para que as informações possam fluir naturalmente e ambos – pesquisador e pesquisado – se sintam à vontade. Esse é um critério básico no momento da entrevista, no sentido de ampliar e aprofundar determinadas questões, e da análise dos dados gerados. Uma vez identificados os elementos-chave e os contornos aproximados do estudo, o pesquisador pode proceder a análise sistemática de dados. Ele utilizará de sua habilidade de expressão escrita. É crucial que o pesquisador tenha essa capacidade, pois ele a utilizará para traduzir a riqueza presente na realidade, “frequentemente, caótica, complexa, multifacetada das ações e das suas interpretações”. (SARMENTO, 2003,

p. 166). Para este autor, a linguagem é o papel central na restituição do real.

A linguagem (...) é o material pobre que possuímos para devolver ao leitor as formas de uma realidade rica. Linguagem trabalhada segundo o método (...) que permite não a objetividade imaculada, mas a possibilidade de confirmação intersubjetiva. Em todo o caso, a linguagem é uma personagem central na restituição do real, mesmo se – e, sobretudo quando – se apaga, para deixar ver as escolas e os atores sociais em ação. (SARMENTO, 2003, p. 166).

O esforço eminentemente linguístico pode produzir um texto que ordene e analise o aparente caos inicial. A descrição densa se constitui como característica importante na pesquisa de cunho etnográfico. Alicerçados estão os conceitos de validade, fidedignidade e generalização que podem empregar o rigor científico ao estudo. Para Sarmiento (2003), o pesquisador deve trazer à consciência as dimensões linguísticas do trabalho, pois pode subsumir o estudo a mera descrição, ou, descrições fictícias da realidade, ou ainda, deixar escapar na densidade do texto as linhas mais expressivas de simbolização da ação.

André (2005) diz que o texto deve levar em conta à acuidade e relevância daquilo que é selecionado para apresentação, assim como, sobre o conteúdo das informações. A fidedignidade fica a cargo do leitor. A ele cabe concordar ou contestar a versão apresentada com base nas evidências fornecidas, porque se pressupõe que a reconstrução feita pelo pesquisador não é única e nem a mais correta. Espera-se que o relato forneça elementos suficientes, de modo que o leitor possa julgar a veracidade, credibilidade e a pertinência das interpretações. A explicação é outro conceito que merece destaque. Deixar claro os métodos e procedimentos usados é uma exigência na pesquisa etnográfica, isso abre possibilidades para que os próprios participantes, se assim quiserem, dar continuidade ao estudo saberão o caminho a seguir.

Neste contexto, participam os conceitos de tempo e modo na estrutura da pesquisa. De acordo com Sarmiento (2003), o tempo da investigação deve, em síntese, ser ajustado aos pressupostos teóricos e conceituais, adequado à temporalidade institucional dos contextos escolares e favorável à realização de um estudo em profundidade das

lógicas de ação nas escolas. O autor menciona o modo para referenciar os métodos utilizados para recolher, analisar e tratar as informações, sugerindo uma triangulação através de três técnicas: a observação participante, as entrevistas e a análise documental.

Sarmiento, ao citar Wolcott (1988 apud 2003, p.12), afirma que na pesquisa etnográfica a pesquisa decorre de uma dupla constatação: primeiro, a importância do pesquisador – abordada ao longo do capítulo; e, que essencial no pesquisador é “experienciar, inquirir e examinar”. Essa experiência se constitui em procedimentos, observação participante, entrevistas e análise documental, a fim de gerar dados. Sarmiento (2003) descreve que no estudo de caso etnográfico esse desenho versa sobre um formato metodológico predominante. A tríade, observação participante, entrevista e análise documental, é essencial como roteiro que reconduz à possibilidade delinear esse caminho repleto de incertezas e ambiguidades. Para Bassey (2003) a triangulação inverte um pouco a ordem dos processos de pesquisa, mas ela é compatível com os modos de ver e conceber rumos da investigação adotada para o trabalho.

Na perspectiva etnográfica o pesquisador é o principal instrumento da investigação, e em suas mãos está uma grande responsabilidade, porque é ele quem constrói o texto final, o que lhe confere certo poder, expresso em escolher o que vai ficar de fora da pesquisa ou o que considera relevante e, ainda, produzir o texto a respeito do outro, sob seu olhar.

Ao realizar etnografia, o pesquisador tenta interpretar a realidade pesquisada, com o foco de identificar e compreender contextos culturais. Um estudioso nessa área precisará saber qual é o seu papel social e quais seus objetivos naquele momento e tentar aproximações que o permitam estar junto das crianças e entender suas relações. Em relação aos pesquisadores e os procedimentos metodológicos, Corsaro (2005, p. 446) define etnografia como:

o método que os antropólogos mais empregam para estudar as culturas exóticas. Ela exige que os pesquisadores entrem e sejam aceitos na vida daqueles que estudam e dela participem. Neste sentido, por assim dizer, a etnografia envolve ‘tornar-se nativo’. Estou convicto de que as crianças têm suas próprias culturas e sempre quis participar delas e documentá-las. Para tanto,

precisava entrar na vida cotidiana das crianças – ser uma delas quanto podia.

O papel do pesquisador é, como diz Corsaro na citação acima, ‘tornar-se nativo’ e ‘ser uma criança o quanto podia’. Porém, há de se considerar que o pesquisador adulto nunca se tornará uma criança, ele sempre será o “<outro> bem definido e prontamente identificável [...] a distância física, social, cognitiva e política entre adulto e a criança tornam essa relação muito diferente das relações entre adultos”. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 11).

Há de se considerar também que o adulto pesquisador jamais se tornará uma criança semelhante as da pesquisa, pois sua geração é outra e a cultura em que vive agora, de certa forma, também é outra. Ainda assim, o pesquisador precisa saber qual é o seu papel social e quais seus objetivos naquele momento e tentar aproximações que o permitam estar junto das crianças e entender suas relações. O pesquisador precisa olhar aquela determinada realidade e interpretá-la não a luz do que ele acredita, mas da forma como ela se apresenta. Isto, porque simplesmente olhar as crianças de cima para baixo é estabelecer uma relação de poder e interpretar essa realidade com o olhar adulto. Sabe-se que as relações de poder existem e não são anuladas. Nesse momento, não é esse o objetivo, é sim tentar tornar estas relações mais simétricas.

O pesquisador, portanto, é o principal instrumento da investigação e, em suas mãos, está uma grande responsabilidade, porque é ele quem constrói o texto. É importante ressaltar aqui que nesta pesquisa parte-se de uma perspectiva investigativa baseada na Sociologia da Infância, que considera as crianças como sujeitos ativos e capazes de promover mudanças nos mais diferentes contextos (não só na família e na instituição de educação).

Desta forma, são as observações que orientam os pesquisadores na compreensão do caso (STAKE, 1994). A observação deve apontar o contexto físico, familiar, cultural, social, econômico e político ou os registros necessários para o entendimento do caso. Sarmento (2003, p. 160), ao abordar a observação, descreve da participação do investigador. Na observação participante será

gradativo o nível dessa participação, podendo variar do investigador no terreno, assumindo-se apenas como mero observador com um mínimo de interferência, até se propor colocar no terreno de auto-observação como sujeito de ação. (...) Do

mesmo modo, Sahran Merriam (1988 p. 92-3), refere a quatro possibilidades de observação participante: 1) só participante; 2) participante como observador; 3) observador como participante; 4) só observador.

Cabe trazer aqui a aproximação enquanto pesquisadora no campo. O processo de escolha da instituição teve somente um critério: a entrada de um bebê em uma creche durante o ano. Para tanto, algumas creches foram contatadas e informadas da intenção da pesquisa e caso alguma inserção fosse ocorrer, a pesquisadora seria avisada. Apenas em uma creche das 5 elencadas (por proximidade, que houvesse atendimento de grupo 1, facilidade de acesso, aceitação da pesquisa) foi sinalizada a entrada de uma criança dentro do critério estabelecido.

Após o aceite da unidade em receber a pesquisa e dos tramites legais a serem organizados, houve a aproximação no grupo. Primeiramente houve uma conversa com as professoras que aceitaram e combinaram o início da pesquisa. Logo em seguida se deu de forma gradual a entrada no grupo de bebês cujo objetivo do pesquisador era de ser consentido pelas crianças. Ouve uma premente impossibilidade de interferir, só a presença de um estranho em sala foi o suficiente para causar um estranhamento, mesmo na posição de não interferir nas situações vivenciadas ali a presença do pesquisador era percebida. Com o passar dos dias de permanência no grupo, a presença do pesquisador já não se mostrava algo diferente. Graue & Walsh (2003) consideram que o pesquisador jamais será um elemento neutro, e deve-se ter o cuidado para não tomar o lugar dos pesquisados. Neste sentido, é importante que o pesquisador se aproxime dos sujeitos da pesquisa.

Seguindo, houve uma coleta de dados nas fichas de inscrição consentida pelos pais, para obtenção de dados com a intenção de reconhecer as crianças e as famílias que pertencem ao contexto social da pesquisa, dados esses que são analisados a seguir neste capítulo. Foi também realizada uma entrevista com a mãe do bebê inserido e com as professoras nos últimos dias de pesquisa, com o intuito de ajudar e entender o processo da inserção do bebê e obter mais informações, por meio de suas falas e compreensões, para depois nas análises se conseguir um esclarecimento sob os olhares dos envolvidos acerca do processo da inserção.

Acerca da entrevista, Basse (2003) recomenda o planejamento da entrevista de antemão, para que os objetivos possam ser alcançados. Uma boa entrevista deve buscar respostas sobre posicionamentos

pessoais, julgamentos e explicações. Sarmiento (2003) contribui ao salientar que as entrevistas podem se constituir como uma dramaturgia dos atores sociais e leva-los ao silêncio, ou, a narrativas de falseamento do real. Elas são o momento de falar de si mesmo, de explicar suas razões e sem-razões pelas quais se age e se vive. Neste sentido, o autor argumenta que:

A realização de entrevistas deve permitir a máxima espontaneidade, seguindo devagar as derivas da conversa e percorrendo com atenção seus espaços de silêncio. As entrevistas podem ser uma oportunidade para os entrevistados se explicarem, falando de si, encontrando as razões e as sem-razões por que se age e vive. (SARMENTO, 2003, p. 162-163).

Assim, a entrevista ocorreu de forma tranquila, ambas as professoras, quanto à mãe do bebê foram antecipadamente avisadas sob qual o conteúdo da entrevista e quais os pontos que seriam abordados. Os entrevistados se mostraram dispostos a participar e apontaram uma postura de abertura e consentimento.

Ao se referir à análise documental, Sarmiento (2003) enfatiza que todo texto produzido no cotidiano da escola deve ser submetido ao exame crítico. O autor divide a elaboração de textos no âmbito educacional em:

projetos de ação – planos de aula, de atividades, projetos de escola, planificações, regulamentos, etc.; produtos de ação – relatórios, atas, memorandos e outros documentos que são escritos no decurso das atividades e adquirem aí uma forma definitiva; e textos performáticos, isto é, textos que constituem em si mesmos a ação porque têm o fim em si mesmos – jornais escolares, notícias do jornal de parede, redação, diários etc. (SARMENTO, 2003, p.164-165).

Consideram-se, para efeito desse estudo, os projetos de ação, mais especificamente, o plano anual e mensal elaborados pela professora regente, bem como o planejamento inicial específico para a inserção. Além disso, os documentos orientadores, tanto as Diretrizes Educacionais para a Educação Infantil de Florianópolis bem como o

Documento orientador da Inserção da Prefeitura de Florianópolis. O produto da ação, o registro diário da professora não será apresentado, por ter sido considerado pela professora como algo pessoal e entendê-lo que não deveria ser submetido à análise, também por conter informações sobre outras crianças.

Outros recursos foram utilizados para a geração de dados desta pesquisa, o uso de fotos e filmagens, elementos que se tornaram necessário para ver e rever as ações dos bebês e dos professores no contexto da inserção. Corroborar-se com Wunder (2006), ao afirmar que a fotografia pode ser entendida como um “pacote de informações”.

A linguagem fotográfica gera em nós uma dupla sensação ao nos colocar a frente de algo que, ao mesmo tempo, está e não está ligado ao que chamamos de realidade. Uma fotografia é um pacote de informações na medida em que nos fornece dados sobre os lugares, as pessoas, as épocas e acontecimentos. É nesse sentido que ela ganha um grande valor como registro histórico e, mais radicalmente, como um documento de comprovação dos fatos. (WUNDER, 2006, p. 2).

Assim, a fotografia pode ajudar o pesquisador a trazer as características e recuperar as vivências mais do que o registro por meio de palavras. Ao recuperar todas as fotografias e filmagens e agregar aos demais dados gerados durante a permanência em campo, o pesquisador tem elementos para entender e buscar uma compreensão acerca do contexto em questão.

Para André (2005), a análise perpassa toda investigação, mas ganha um caráter mais sistemático e formal depois se findar a geração de dados. Ainda no começo da pesquisa são usados procedimentos analíticos, quando se busca averiguar a importância das questões selecionadas mediante as especificidades do caso e são tomadas decisões sobre áreas mais exploradas, aspectos mais expressivos e outros que podem ser rejeitados.

O relatório final é um desafio. A preocupação é uma amostragem direta e clara e bem articulada do caso. Em geral, traz um relato informal, narrativo, com citações, exemplos de leitura fácil, em um estilo próximo da experiência pessoal do leitor. Na fase explanatória é o momento de apresentar as considerações acerca da pesquisa e torná-los disponíveis aos participantes.

Apresentados os caminhos metodológicos escolhidos no percurso desta pesquisa, traz-se a seguir a descrição do contexto no qual se insere a presente pesquisa. Isso porque, conhecer a realidade a qual se insere este estudo torna-se fundamental para a compreensão das especificidades das famílias e das crianças atendidas na creche onde foi feita esta pesquisa.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA: A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

A seguir apresenta-se um breve mapeamento de dados da educação infantil no município de Florianópolis, são dados sobre a matrícula das crianças de 0 a 3 anos consideradas importantes ao fornecer uma sucinta contextualização do atendimento nas creches e NEIs (Núcleos de Educação Infantil) de Florianópolis. Assim, Florianópolis, local onde a presente pesquisa realizou-se, é a Capital do Estado de Santa Catarina, e em julho de 2014, segundo o IBGE, possuía uma população de 461.524 habitantes, configurando-a como a segunda cidade mais populosa do Estado de Santa Catarina.

Especificamente em relação à Rede Municipal de Educação Infantil- RME, contexto da presente pesquisa, apresentou até o segundo semestre de 2014, 87 instituições, sendo 54 creches e 33 núcleos de Educação Infantil (NEIs), além deste atendimento oferecia também o realizado com convênios, que somavam mais 17 instituições. Segundo o observatório PNE²¹, o atendimento da RME totalizava 12.813 crianças atendidas e, a educação infantil no município de Florianópolis em 2014 cobria 69% do total das crianças do município.

Porém, como ocorre em diversos locais no Brasil, a falta de vagas na educação infantil em Florianópolis também é um problema que se repete. Desta forma, a RME estabelece um processo de seleção, por meio de uma matrícula que passa por um processo de seleção, em que são considerados aspectos econômicos e sociais das famílias que anseiam por uma vaga na rede. O comprovante de rendimentos dos membros da família é uma forma de classificar as crianças inscritas para a educação infantil, o chamado às inscrições é feito por meio de uma portaria de matrícula que é publicado anualmente. A seguir o artigo da PORTARIA Nº 286/2014.

²¹ Observatório PNE, www.observatoriodopne.org.br

Art. 5º Fica estabelecido para a classificação das crianças inscritas, cujos pais e/ou responsáveis legais residam no Município de Florianópolis, o critério da menor renda per capita.

§1º A ordem de classificação se dará preferencialmente as crianças cujos pais e/ou responsáveis legais sejam beneficiados pelo Programa Bolsa Família e, posteriormente, para as que residam no Município de Florianópolis, por um prazo igual ou superior a um ano;

I - Havendo empate na classificação, para ocupação de uma mesma vaga, a Direção da Unidade Educativa fará sorteio desta;

II - Nas Unidades de Educação Infantil, onde o atendimento acontece em período integral, é facultativo aos pais e/ou responsáveis legais o atendimento em período parcial;

III - No surgimento de vaga, a criança que já frequenta a UE terá prioridade para opção de troca ou ampliação de turno, considerando os critérios de seleção estabelecidos no caput deste artigo e o período de atendimento, integral e/ou parcial, da Unidade Educativa. (FLORIANÓPOLIS, 2014, p. 2).

As famílias para terem direito de concorrer a uma vaga na RME, precisam obrigatoriamente residir no município de Florianópolis, bem como apresentarem uma baixa renda *per capita*. Esse procedimento não leva em consideração o direito das crianças à educação, porém a insuficiência de vagas diante da demanda faz com que essa seja a forma encontrada para efetivar as inscrições no município.

A seguir o quadro 2 que mostra as faixas etárias atendidas entre 6 meses a 5 anos e 11 meses nas unidades da RME.

QUADRO 2 - Faixas etárias de crianças atendidas entre 6 meses a 5 anos e 11 meses nas unidades da RME

CRECHE			
Grupo	Data de nascimento da Criança	*Idade da criança	Numero de crianças
1	De 01/04/2014 a 31/03/2015	Mínimo 6 meses	15
2	De 01/04/2013 a 31/03/2014	1 ano a 1 ano e 11 meses	
3	De 01/04/2012 a 31/03/2013	2 anos a 2 anos e 11 meses	
4	De 01/04/2011 a 31/03/2012	3 anos a 3 anos e 11 meses	
* Data de referência para cálculo das idades: 31 de março de 2015			
PRÉ-ESCOLA			
Grupo	Data de nascimento da Criança	*Idade da criança	Numero de crianças
5	De 01/04/2010 a 31/03/2011	4 anos a 4 anos e 11 meses	25
6	De 01/04/2009 a 31/03/2010	5 anos a 5 anos e 11 meses	
* Data de referência para cálculo das idades: 31 de março de 2015			

Fonte: Florianópolis, 2015, p.4.

O processo de matrícula no município acontece todo ano, entre os meses de outubro e novembro, e o número de crianças selecionadas é que define os grupos etários que a instituição irá atender no próximo ano. Desta forma, após ser feita a seleção das crianças cujas famílias atendam os critérios de seleção, são verificadas as datas de nascimento destas crianças e, de acordo com o número de vagas disponíveis por grupos, é feita a seleção. A seleção segue a Resolução CME nº. 01/2009 (FLORIANÓPOLIS, 2009), que fixa normas para Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino do Município de Florianópolis, Santa Catarina. A classificação por grupo, por idade da criança segue o que o documento apresenta no art. 8º “A relação do número de crianças e profissionais não poderá exceder a seguinte tabela” (FLORIANÓPOLIS, 2009, p. 3).

QUADRO 3 - A relação do número de crianças e profissionais

Faixa etária	Nº de crianças	Professor	Auxiliar de sala
0 até 2 anos	até 15	1 (um)	1 (um)
de 2 até 3 anos	até 08	1 (um)	---
	de 09 até 15	1 (um)	1 (um)
de 3 até 4 anos	até 10	1 (um)	---
	de 11 até 20	1 (um)	1 (um)
de 4 até 6 anos	até 15	1 (um)	---
	de 16 até 25	1 (um)	1 (um)

Fonte: Florianópolis, 2009, p. 3.

Visto isso, cabe ressaltar que antes da portaria de matrícula ser divulgada, é feita a rematrícula das crianças que já frequentam a unidade educativa. Então, pelas idades dessas crianças que já frequentam a educação infantil e continuarão no ano seguinte já se tem um parâmetro de quantas vagas tem-se em cada sala. Só então após a seleção das crianças novas é que são montados os novos grupos segundo as vagas existentes. É desta forma que tem sido montadas as turmas de crianças anualmente na RME.

Outra questão que também influencia na forma de adequação e distribuição das vagas se deu a partir a alteração na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que por meio da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, a regulamentação oficializou a mudança feita na Constituição por meio da Emenda Constitucional nº 59 em 2009. A partir de então, às crianças de 4 anos completos torna-se obrigatória a matrícula na educação infantil. Diante deste novo quadro, os municípios têm até o ano de 2016 para se adequarem a essa mudança. Assim, a partir dessa Emenda, os municípios passaram a dar prioridade às crianças de 4 anos, e o Município de Florianópolis também teve que adequar-se. Segundo Campos (2010),

[...] a implementação da obrigatoriedade da pré-escola exigirá dos gestores públicos, forte empenho e responsabilidade evitando-se que a expansão da oferta educativa em pré-escola penalize o acesso das crianças de 0-3 anos à educação, conforme é seu direito também. (CAMPOS, 2010, p.6).

Os dados revelam, segundo Nazário (2011), que diante deste novo quadro delineado pela lei, o município de Florianópolis fez pouco para ampliar o atendimento de 0 a 3, uma vez que a prioridade é atender aos grupos 4, 5 e 6, conforme a legislação exige. Segundo ele, a pouca ampliação no atendimento dos grupos menores (G1, G2 e G3) “pode ser explicada pelos custos mais elevados para sua manutenção: o atendimento em jornada integral, menor proporção de crianças por professor – G1 e G2 a proporção é de 15 crianças por turma; G3 atende 20 crianças por turma; ao passo que no G4, G5 e G6 o atendimento é de 25 crianças por turma” (NAZÁRIO, 2011, p. 111).

Em 2012, de acordo com dados da PMF, 99,9% das crianças de 4 e 5 anos foram atendidas e na faixa de 0 a 3 foram 44,1% atendidos do total de crianças. Em dezembro de 2013, o número de crianças atendidas entre 0 e 3 anos, no município de Florianópolis, era de 43% e o da faixa etária de 4 e 5 anos, os 99,9% se mantiveram. Por esses números percebe-se que o atendimento das crianças de 4 a 5 anos e 11 meses se mantém alto e a meta é 100%, devido à legislação, porém a faixa etária de 0 a 3 tem uma redução gradual. Assim, os 15 bebês do grupo G1 que fazem parte desta pesquisa, são também uma minoria que consegue usufruir do seu direito à educação infantil pública, uma vez que o atendimento nas creches destes municípios priorizam o atendimento das crianças maiores.

3.3 O BAIRRO E A CRECHE

A instituição de educação infantil²², na qual foi realizado o estudo de caso desta pesquisa, é uma unidade de educação infantil das 87 existentes na rede municipal de Florianópolis e está localizada no norte da ilha de Florianópolis, SC. Trata-se de uma pequena comunidade no interior da ilha de Santa Catarina, Florianópolis. Há aproximadamente cinquenta anos, a comunidade tinha uma identidade cultural bem definida com características rurais. Atualmente, esta característica perde-se aos poucos, ainda que seja definida pela prefeitura e órgãos municipais como área rural. Os moradores nativos foram se desfazendo

²² O nome da unidade educativa escolhida para a realização da pesquisa será mantido em sigilo em respeito às normas estabelecidas pelo CESP (Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos), porém, torna-se necessária a contextualização histórica e social do local para o suporte aos pressupostos teóricos que dão base ao estudo.

de suas propriedades, o que ocasionou a vinda de pessoas de diferentes níveis socioeconômicos.

Alguns, mais ricos, compraram grandes propriedades e construíram casas cinematográficas, envoltas em muros altos. (...) Outros novos moradores são de classe média, vivem em casa menores e contribuem para o adensamento habitacional da comunidade; outros ainda, mais pobres, construíram suas casas principalmente nos morros da comunidade. (NOGUEIRA, M.; MATOS, D.; MACHADO, N., 2007, p. 201)

Os novos moradores, principalmente os mais ricos, passaram a se apropriar de algumas instituições da comunidade como a Associação de Moradores, por exemplo. Segundo Nogueira, Matos & Machado (2007), esta ocupação fez com que os moradores mais antigos perdessem sua voz, além de verem sua cultura tradicional perder espaço progressivamente. No entanto, alguns progressos resultam dessas mudanças, como a melhoria de alguns setores da escola e a instalação de estabelecimentos comerciais (padaria, minimercado, gráfica, etc.). A comunidade mostra dois extremos. De um lado, sítios, casas grandes e luxuosas e, do outro, um morro que abriga pessoas de baixa renda provenientes na sua maioria do interior do estado. O morro da CIMPOR, como é conhecido, é famoso no noticiário local pelo tráfico de drogas intenso.

A religião é um aspecto que chama a atenção porque, originalmente, esta foi uma comunidade predominantemente da religião Católica. No centro do bairro, encontra-se a Igreja Nossa Senhora dos Remédios, inaugurada em 1924, e, ao lado, o cemitério que hoje só enterra ali seus mais antigos moradores locais. Porém, a população que se mudou para lá trouxe os costumes e crenças do povo Evangélico. Assim, ao passear pela comunidade, percebe-se a presença de inúmeros templos Evangélicos.

A creche foi inaugurada em novembro do ano de 2000. Em 2001, a unidade atendia aproximadamente 97 crianças. Em novembro de 2008, iniciaram as obras de reforma e ampliação da creche. De quatro, a creche passou a ter oito salas, sendo que a ala antiga foi completamente reformada. Em novembro de 2009, é inaugurada a “nova” creche, com oito salas, um refeitório, uma sala multimídia (biblioteca e vídeo), sala

dos professores, ambiente para guardar material didático, cozinha, área de serviço e 3 parques (2 pequenos para G1 e G2). Após a ampliação, a unidade passa a atender 178 crianças entre período integral e meio período.

Atualmente, a unidade atende cerca de 180 crianças, das 07h às 19 horas, divididos em dois turnos, um das 07h às 13 horas e outro das 13h às 19 horas. A maioria das crianças frequenta a creche em turno integral e algumas em meio período. Em cada turno, atuam com as crianças duas profissionais, uma professora e uma auxiliar de sala. A maioria das professoras atua 40 horas semanais, das 08h às 12 horas e das 13h às 17 horas. As professoras auxiliares trabalham 30 horas por semana, ou no turno matutino das 07h às 13 horas ou no vespertino das 13h às 19 horas.

Com relação ao número de profissionais que trabalham nesta unidade, o quadro resume-se a 42 profissionais. São eles: 1 Diretor (Especialista em Educação Infantil), 2 Auxiliares de Ensino (Especialistas em Educação Infantil), 1 Auxiliar de Serviços Gerais readaptada (nível médio), 4 Merendeiras (2 com Nível médio e 2 Nível Ensino Fundamental), 4 Auxiliares de limpeza (2 Nível Médio e 2 Nível Ensino Fundamental), 1 Professora de Educação Física (Especialista em Educação Infantil), 9 Professoras (das quais 4 têm mestrado e as demais tem especialização em educação infantil), 16 auxiliares de sala (das quais 5 tem nível superior completo, 6 estão cursando Pedagogia a distância e 4 possuem o magistério completo).

As crianças e os profissionais são alocados nos grupos da seguinte maneira, conforme o quadro 4 abaixo.

QUADRO 4 – Distribuição de alunos e profissionais por turma e horário

Turmas	Idade das crianças	Número de crianças	Horário	Número de adultos
G 1	6 meses a 1 ano	15	Das 07h às 19h	Dois em cada turno
G 2	1 a 1 ano e 6 meses	15	Das 07h às 19h	Dois em cada turno
G 2 e 3	1 ano e 6 meses a 2 anos e 6 meses	15	Das 07h às 19h	Dois em cada turno
G 3	2 a 3 anos	15	Das 07h às 19h	Dois em cada turno
G 3 e 4	2 anos e 6 meses a 3 anos e 6 meses	20	Das 07h às 19h	Dois em cada turno
G 4 e 5	3 anos e 6 meses a 4	25	Das 07h às 19h	Dois em

	anos e 6 meses			cada turno
G 5	4 a 5 anos	25	Das 07h às 19h	Dois em cada turno
G 6	5 a 6 anos	25	Das 07hsàs 19h	Dois em cada turno

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

No cotidiano da creche, são pré-estabelecidos os horários para a alimentação e o sono das crianças: a partir das 8h30 até às 9h para o café da manhã; e das 10h30 até as 11h15 para o almoço. Após o almoço, inicia-se o momento do sono. O café da tarde começa às 13h30 e vai até as 14h30; já a janta das 15h30 às 16h30. A rotina de atividades é específica em cada grupo, dependendo do perfil das crianças e das professoras que atuam em sala. A rotina das crianças é a mesma, tanto em turno integral, como em turno parcial.

O período de inserção varia conforme os grupos, partindo do princípio de que os grupos que atendem às crianças menores têm a necessidade de um período de inserção mais prolongado, dadas as características próprias da idade das crianças que atendem. A inserção é organizada de maneira flexível, com o intuito de respeitar, principalmente, as necessidades individuais de cada criança, sem datas e horários fixos. A princípio, as professoras buscam aos poucos aumentar gradativamente o tempo de permanência da criança na creche de acordo com avanços da socialização no grupo e na unidade. (PPP-2013).

Atualmente, a creche atende às crianças do próprio bairro e também dos bairros próximos (Canasvieiras, Santo Antônio, Vargem Grande e Vargem Pequena). Em relação ao contexto social e cultural, a população atendida provém de classes sociais diferentes, boa parte do morro da Cimpor (baixa renda), e o restante dividem-se em muitos de classe média e outros de classe média alta. Em relação à etnia, aproximadamente 85% das crianças atendidas são brancas, 10% são pardas e apenas 5% são negros. A população atendida na creche divide-se entre Católicos e Evangélicos, quase na mesma proporção.

3.4 AS FAMÍLIAS E OS BEBÊS

A pesquisa a qual este trabalho se propõe é realizada no grupo I (G1), denominado de berçário. Este grupo é composto de 15 bebês, 14 já inseridos na creche e 1 recém-chegado – alvo desta pesquisa. A faixa etária é de 6 meses a 1 ano e 5 meses completos. Das 15 famílias que fazem parte deste grupo, 10 moram no bairro (incluindo a do bebê que

inicia o processo de inserção); uma família mora no Continente; e 4 no bairro Vargem Pequena.

O Grupo I iniciou o ano com 15 crianças de período integral. No segundo semestre houve uma desistência e foi chamada uma nova criança. O bebê que fez a inserção durante a pesquisa tinha 6 meses no início da pesquisa e estava na lista de espera há também 6 meses antes de ser chamado. O novo integrante do grupo tem mais 3 irmãos, ele é o caçula da família, o irmão mais velho tem 16 anos, a segunda mais velha tem 12 e o irmão do meio tem 1,8 meses e frequenta a mesma creche no grupo G2 (na sala ao lado da do G1). Seus pais são casados, residentes no bairro, a mãe é diarista e o pai caseiro em uma casa no bairro.

O grupo de bebês que o recebeu era assim composto como mostra o quadro 2 abaixo no início da pesquisa:

QUADRO 5 – Idade das Crianças

NOME FICTICIO DOS BEBÊS²³	IDADE REFERENTE-AGOSTO 2013
Antônio	1 ano e 2 meses
Alex	1 ano e 5 meses
Alice	1 ano e 2 meses
Carol	10 meses
Cristian	1 ano
Gustavo	11 meses
João	6 meses
Joel	11 meses
Julia	10 meses
Juliana	11 meses
Luana	1 ano e 2 meses
Manuel	1 ano e 1 mês
Patrick	1 ano
Raquel	1 ano e 3 meses
Rogério	1 ano e 4 meses

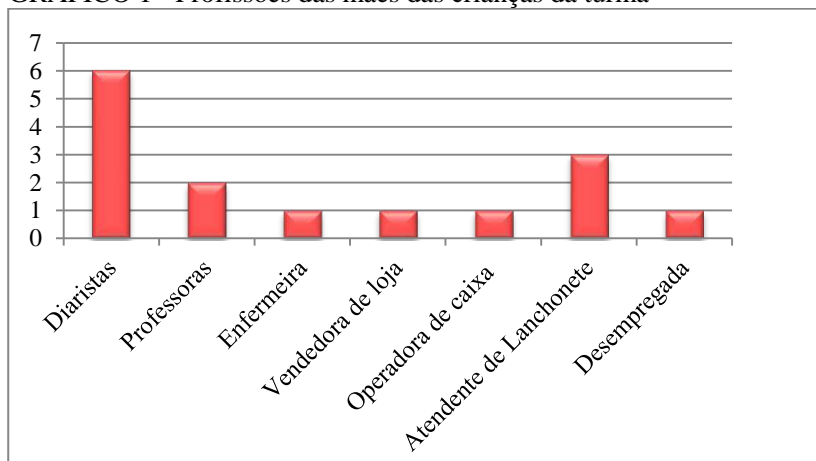
Fonte: Elaborado pelo autor, 2014.

O Grupo do berçário G1 é formado por 15 crianças incluindo o bebê em inserção, 9 delas são meninos e 6 meninas. Quanto à raça/etnia, nas fichas de inscrição preenchidas no momento da matrícula apenas 1 família identifica seu filho como pardo, as demais se autodenominam de raça branca. As famílias deste grupo de bebês são compostas por pais e

²³ Os nomes dos bebês foram trocados para preservar sua identidade conforme combinado com os pais na assinatura do consentimento deles na pesquisa.

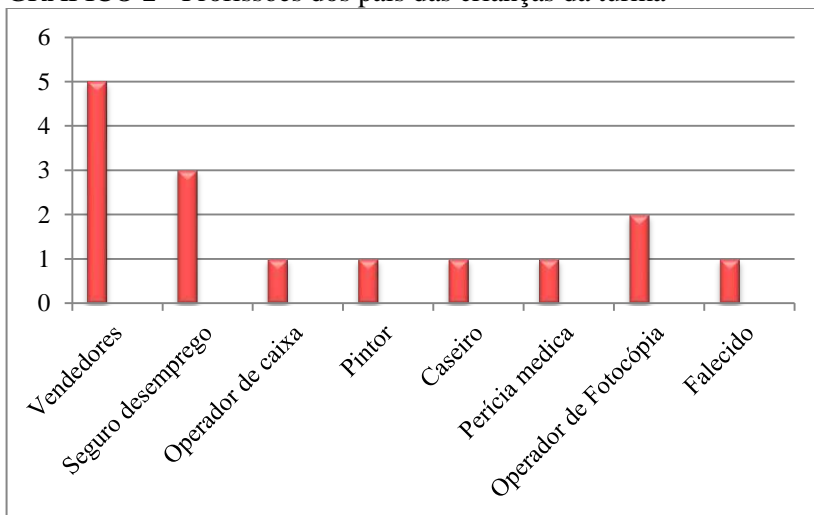
mãe que trabalham de: diaristas, operador de caixa de supermercado, professores, técnicos, enfermeira, vendedoras de loja, atendente de lanchonete, pintor, caseiro, técnico instalador, operador de fotocópia, desempregados, na perícia médica e um deles é falecido. A seguir, o gráfico 1 com o demonstrativo de profissões.

GRÁFICO 1 - Profissões das mães das crianças da turma



Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

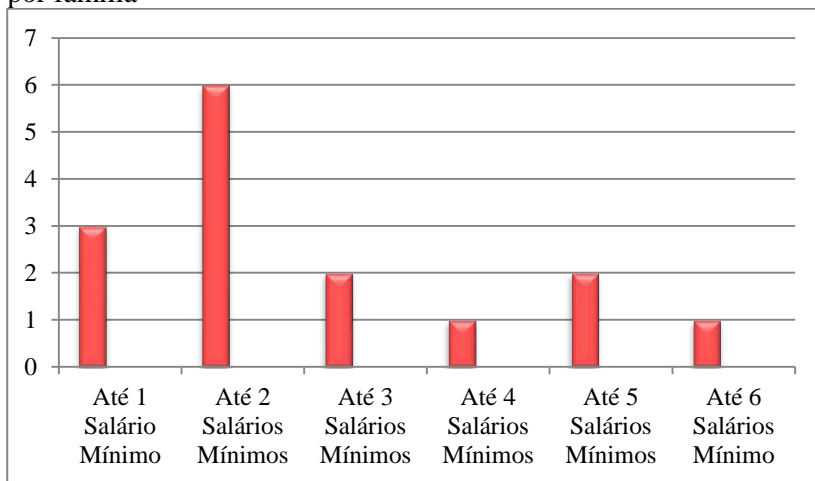
GRÁFICO 2 - Profissões dos pais das crianças da turma



Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

Os gráficos de trabalhadores revelam que as mães estão mais ativas no mercado de trabalho do que os pais. Apenas uma mãe está desempregada, enquanto os pais 3 estão no período de seguro desemprego, 1 na perícia médica por ter se machucado e 1 pai é falecido. A seguir apresenta-se a renda das famílias que compõe o grupo.

GRÁFICO 3 - Rendimentos segundo o número de salários mínimos por família

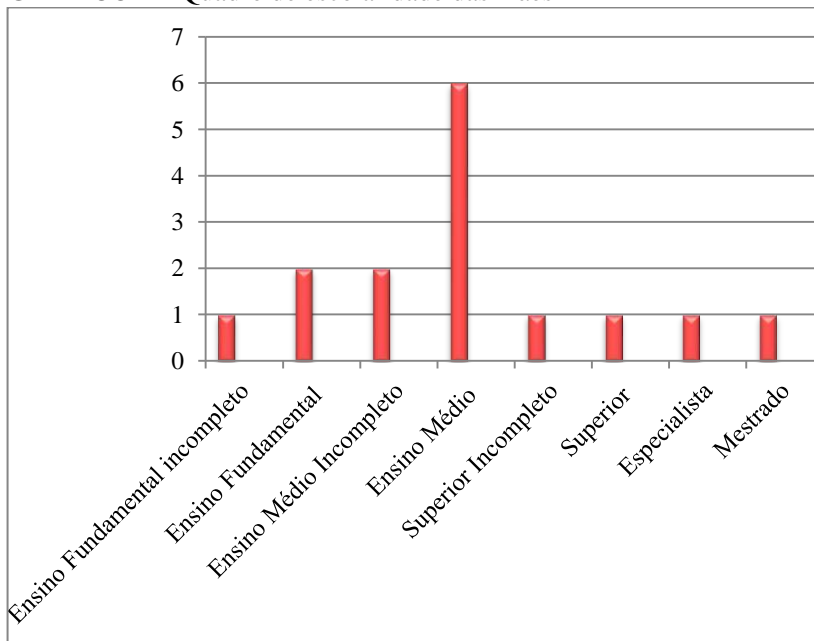


Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

Nota-se pelo gráfico 3 que a maior concentração de famílias tem a renda de até dois salários mínimos. Porém, existe uma disparidade entre as rendas, e se for observado a maior parte das famílias concentra uma renda de até 3 salários mínimos.

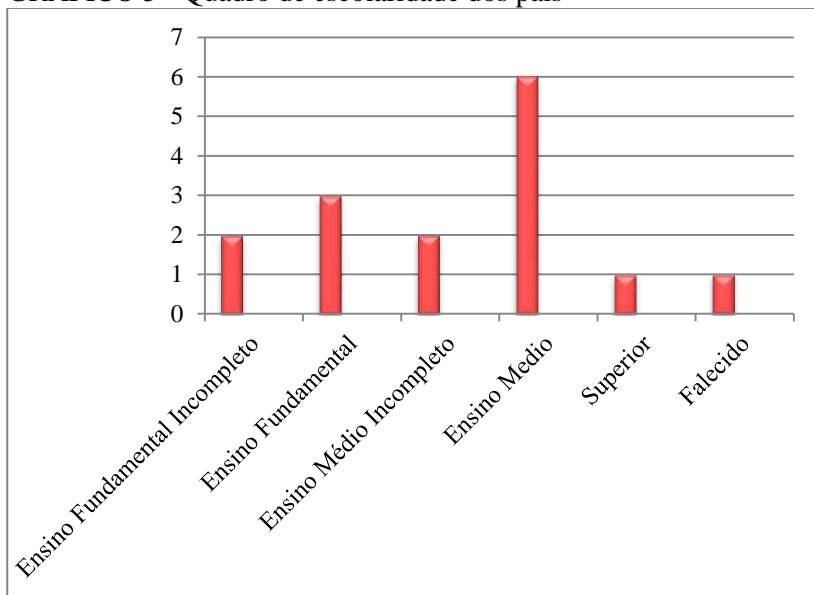
A seguir, apresenta-se o gráfico 4 com a escolaridade dos pais e mães da turma.

GRÁFICO 4 – Quadro de escolaridade das mães



Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

GRÁFICO 5 - Quadro de escolaridade dos pais



Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

Os gráficos acima revelam uma concentração de pais com ensino médio, porém, ao comparar com o quadro de mães, percebe-se que elas possuem, no geral, um quadro de maior grau de escolaridade em relação aos pais.

Outro aspecto relacionado à composição das famílias mostra que 11 bebês do total de 15 são filhos únicos, 3 deles possuem 1 irmão e apenas 1 possui 3 irmãos. A composição das famílias também mostra o quadro civil, em que 1 mãe é viúva, 2 separadas e 12 casadas (no civil ou apenas amasiados). As famílias na sua maioria provêm da região de Florianópolis (10 delas), 1 do interior do Estado, 1 do Paraná, 3 do Rio Grande do Sul. As famílias em geral possuem uma rede familiar de apoio, mesmo as que não têm origem em Florianópolis possuem parentes que moram nas proximidades.

Delineado os quadros e gráficos das famílias, em seguida contextualiza-se as profissionais e a sala do berçário.

3.5 AS PROFISSIONAIS E A SALA DO BERÇÁRIO

São três profissionais responsáveis por este grupo. Duas pessoas denominadas pela RME como auxiliares de sala (uma no período da manhã e uma no período da tarde, cada uma no período de 30 horas) e uma professora regente de 40 horas. Quanto à formação dessas profissionais, duas professoras auxiliares de sala estão cursando Pedagogia; e a professora regente é formada em Pedagogia e tem especialização em Educação Infantil.

Todas as profissionais são efetivas da RME, porém a RME faz contratações temporárias em caráter de ACT (Admitidos em Caráter Temporário) para suprir ausências dos efetivos (licença gestação, licença prêmio, licença saúde, licença para aperfeiçoamento). A professora de 40 horas se efetivou por meio de concurso público e faz parte do quadro do Magistério, e ambas auxiliares de sala são também efetivas, porém fazem parte do quadro Civil. Existe uma diferença salarial entre ambas as funções, não só pela formação, mas também pelo número de horas trabalhadas. As professoras regentes podem optar em trabalhar 20 horas ou 40 horas, já as auxiliares tem a carga horária de 30 horas determinada.

Conforme o concurso público - EDITAL Nº 003/2013, o item 2.2.2 descreve as atribuições do auxiliar de sala:

2.2.2 Ao AUXILIAR DE SALA caberá auxiliar o professor; ter domínio de atividades de registro, planejamento e avaliação necessárias a organização do trabalho na unidade educativa; viabilizar ações que garantam os direitos da criança, e em relação ao direito à higiene e à saúde manter seu corpo cuidado, limpo e saudável, oferecendo colo, trocas de fraldas, e banhos sempre que necessários; assumir uma postura ética e respeitosa com as crianças, famílias e os demais profissionais; participar das discussões educativo-pedagógicas propostas pela unidade educativa; desenvolver atividades que estejam de acordo com o projeto político pedagógico da unidade educativa. (FLORIANÓPOLIS, 2013, p.2).

A remuneração bruta inicial, conforme o edital item 2.2.3.1, para os auxiliares de sala é de R\$1.128,40 (um mil, cento e vinte e oito reais

e quarenta centavos), para 30 horas de trabalho semanais. No item 2.2.4, referente à escolaridade exigida, diz que é necessário “diploma ou certificado de conclusão do curso de Ensino Médio em Magistério, com habilitação em Educação Infantil; ou Licenciatura em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil; ou Normal Superior com habilitação em Educação Infantil”. (FLORIANÓPOLIS, 2013, p.3).

Já em relação ao professor, o EDITAL n.º 008/2010 explana em relação ao sua função, que:

2.4.2.1 Ao PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL caberá ter domínio de atividades de registro, planejamento e avaliação necessárias a organização do trabalho na unidade educativa; viabilizar ações que garantam os direitos da criança na unidade educativa; assumir uma postura ética e respeitosa com as crianças, famílias e os demais profissionais; participar das discussões educativas/pedagógicas propostas pela unidade educativa; desenvolver atividades que estejam de acordo com o projeto político pedagógico da unidade educativa. (SANTA CATARINA, 2010, p.5)

O item 2.4.3 traz a remuneração inicial destes profissionais e apresenta como vencimento bruto inicial para 40 horas semanais, Licenciatura Plena R\$1.690,75 (um mil, seiscentos de noventa reais e setenta e cinco centavos), Especialização, R\$1.968,34 (um mil, novecentos e sessenta e oito reais e trinta e quatro centavos), Mestrado R\$2.204,33 (dois mil, duzentos e quatro reais e trinta e três centavos) e Doutorado R\$2.701,24 (dois mil, setecentos e um reais e vinte quatro centavos), a isso adiciona no item 2.3.3., que a este valor ainda será incluída:

a gratificação de 40% sobre o vencimento, referente à Dedicção Exclusiva, devida ao servidor que optar por jornada de 40 (quarenta) horas semanais e não possuir outro vínculo empregatício, remunerado ou não, conforme Lei Municipal n.º 7.338/2007” (SANTA CATARINA, 2010, p. 6), e o vale alimentação.

Comparando ambos os quadros de auxiliar de sala e professor percebe-se que existem diferenças contratuais entre ambas as funções e que apesar de ambos serem considerados professores pela formação, o quadro contratual em que se inserem é diferente, um é do quadro Civil outro do Magistério, o salário é diferenciado e ao auxiliar cabe “auxiliar” o trabalho do professor. Barbosa (2009, p. 35-36) a este respeito aponta:

Um exemplo importante dessa problemática é a relação que se estabelece entre o professor e o auxiliar. Ambos estão na sala, atendem o grupo de crianças e suas famílias, porém há grande diferenciação salarial nas funções, no horário de trabalho e no tipo de atividades realizadas. Uns educam e outros cuidam das crianças, rompendo, de modo inaceitável, a articulação educar e cuidar. Além disso, essa dissociação acaba sugerindo a vinculação entre menor formação e as ações relativas ao corpo e maior formação e as tarefas dirigidas à mente, o que se coloca em completo antagonismo com as afirmações dos documentos legais e acadêmicos. Há mais de dez anos atrás a LDB deixou claro que para o exercício da docência era necessária, preferencialmente, a formação em curso de Pedagogia e, se necessário, a formação em nível médio. Contudo, muitos sistemas e estabelecimentos educacionais perpetuam a situação de ter muitos profissionais sem formação ou com ensino médio e poucos com curso de Pedagogia.

Uma vez delineado o quadro de formação, estabelecido pela RME e contextualizado em relação às professoras que participam da pesquisa, falta contextualizar a sala do berçário central, na observação na pesquisa.

A sala do Berçário, denominada Grupo 1, é bastante ampla, a maior da creche, as janelas não são baixas de maneira que contemplem a altura das crianças, porém, com ajuda de colchões ou bancos, elas conseguem observar o que acontece no lado de fora. A sala possui duas portas, uma é de acesso principal pelo lado de dentro da creche e a outra fica do lado oposto da sala que é a saída para o solário. O solário é voltado para um parque de areia restrito aos bebês com brinquedos de parque pequenos específicos para a faixa etária deles. O banheiro é

compartilhado com o Grupo 2 que fica entra as duas salas, cada sala tem uma porta que leva ao banheiro.

Com relação à mobília, ela é escassa na sala, e restrita aos limites da sala de forma que haja um amplo espaço no meio que possibilite a movimentação das crianças sem obstáculos. Em uma das paredes existe um balcão verde e comprido com prateleiras na parte de baixo, onde em cima fica um micro-ondas para esquentar a comida dos que estavam dormindo na hora da comida, as mamadeiras e copos e uma bobona de água. A prateleira do balcão é usada para guardar os brinquedos em cestos. Ao lado do balcão há um porta livros com livros próprios para os bebês manusearem.

O chão da sala é revestido por um gigante quebra cabeças colorido de material (EVA) específico para o chão, este material abrange a sala toda, e possibilita que sejam amenizados os machucados nas quedas e permite que as crianças engatinhem e circulem pela sala nos dias de frio de forma confortável.

IMAGEM 1 – Balcão, janela e porta-livros



Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

Do outro lado da sala está um trocador, que possibilita duas trocas ao mesmo tempo, uma de cada lado, com colchões em cima onde as crianças são trocadas. Na parede do trocador estão dispostos os materiais para as trocas de uso individual das crianças, cada caixa na

parede é identificada com a foto da criança, o que permite o fácil acesso dos profissionais ao material das crianças. Um relógio logo acima aponta as horas.

IMAGEM 2 - Os trocadores.



Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

A sala possui apenas três berços, que alguns dias são utilizados para o sono das crianças em outros viram uma aventura de escalada. Uma das portas do trocador foi arrancada e colocada no lugar uma cortina para que as crianças entrem e desfrutem do espaço. Logo atrás do trocador estão almofadas grandes de pano recheadas de espuma utilizadas na sala para as crianças deitarem ou em momentos de conversa.

IMAGEM 3- A disposição dos berços e do trocador na sala



Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

IMAGEM 4 - Espelho entre a porta do banheiro e a entrada da sala



Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

Na imagem 4, um espelho grande ao lado da porta do banheiro, almofadas na frente do espelho sugerem às crianças possibilidades de brincadeiras, as almofadas também são utilizadas pelas professoras para colocarem os bebês sentados na minhoca, para que não caiam para os lados. Logo acima do espelho um painel com fotos, aponta os registros feitos pelas profissionais de algumas vivências do grupo.

Na porta principal, uma grade de alumínio impede a saída das crianças da sala, quando a porta fica aberta. Atrás da porta, um armário de duas portas com chave utilizado para uso pessoal das professoras e guarda de alguns materiais. Duas prateleiras acima deste acomodam CDs, livros e materiais pedagógicos (lápiz, caneta, cola, etc...).

IMAGEM 5 - A porta principal e a grade.



Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

A seguir, a imagem 6 apresenta uma parede com prateleiras identificadas por nomes, as quais são utilizadas para a colocação das sacolas e bolsas que são trazidas diariamente pelas crianças, com roupas, agendas e materiais. No chão, abaixo das prateleiras, estão pequenos baús em formato de bichos coloridos que guardam brinquedos como: legos gigantes, bolinhas, brinquedos de plástico, peças de encaixe de

plástico, entre outros. As prateleiras seguintes acomodam mais materiais didáticos e bem no canto um aparelho de som. Alguns bebês-conforto são acomodados no canto da sala, bem como os colchões.

IMAGEM 6 - Prateleiras que acomodam as mochilas e baús de brinquedos em forma de bichos coloridos.



Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

IMAGEM 7- O solário.



Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

O solário é um espaço do lado de fora da sala e é utilizado esporadicamente pelas professoras. Cavalinhos de plástico ficam neste ambiente. Penduradas no teto garrafas pet com água e brilhos ou diferentes materiais, trazem do lado de fora foto das famílias das crianças. As garrafas decoram o solário, elas estão espalhadas penduradas por todo o teto deste espaço. Cada família decorou uma garrafa na reunião geral de inserção feita no início do ano pelas professoras, depois as professoras bateram fotos na inserção com as famílias e colaram nas garrafas. Elas permanecem desde o início do ano no espaço.

Desta forma, optou-se por uma contextualização mais descritiva por entender que a seguir na descrição das categorias algumas questões se tornariam repetitivas. O próximo capítulo é dedicado ao aprofundamento de aspectos que estão imbricados na inserção, os quais foram organizados em dois grandes eixos: as relações sociais e a ação pedagógica.

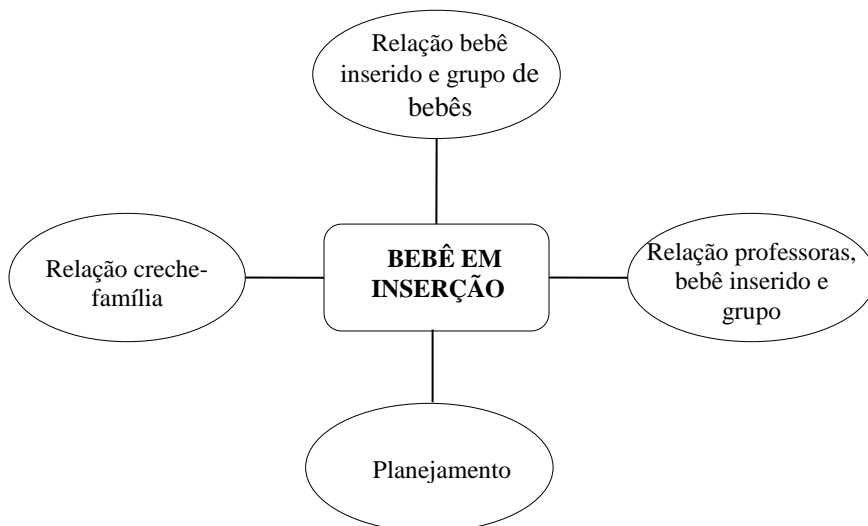
4 A INSERÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELAÇÕES SOCIAIS E AÇÃO PEDAGÓGICA

As reflexões tecidas a seguir decorrem de um amplo exercício de diálogo entre a empiria e a fundamentação teórica que envolve o tema inserção dos bebês em creches. Esta análise parte dos registros de observação da inserção de um bebê, que foi acompanhado por 15 semanas, durante 3 dias na semana, em horários e turnos diferenciados para que fosse possível perceber a inserção ao longo da rotina da creche. O processo de análise dos dados exigiu uma leitura e releitura das observações, fotos, filmagens e entrevistas realizadas com as professoras²⁴ e com a família do bebê inserido. Para a geração desses dados, foi realizada a triangulação como recurso que, segundo Minayo (2005, p. 29) significa “o emprego de uma variedade de técnicas de coletas de dados que acompanha o trabalho de investigação”, com o objetivo de conhecer as dimensões do problema estudado.

Na continuação deste processo, com o objetivo de conhecer e analisar as relações estabelecidas entre o bebê recém-chegado, sua família e o grupo de bebês já constituído com suas professoras, foram identificados e sistematizados alguns elementos envolvidos nessa inserção. Em seguida esses elementos foram desmembrados em categorias. Isso se deu a partir de situações e acontecimentos observados, sua recorrência e relevância para a análise do processo. Como mostra a Figura 1, dentre as categorias identificadas, estão: a relação creche-família; a relação entre o bebê inserido e o grupo de bebês; a relação da professora com o bebê inserido e o grupo, e; o planejamento.

²⁴Ainda que haja nomenclaturas diferenciadas para as duas profissionais que educam e cuidam das crianças na nas unidades da Rede Municipal em que a pesquisa foi realizada optamos em chama-las, ambas, de professora, sem distinção da sua vinculação contratual, por compreender que no trabalho com as crianças, ambas exercem funções de cunho pedagógico-educativo.

FIGURA 1- Elementos envolvidos na inserção de um bebê na creche



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2014.

Na análise dos dados, esses elementos foram organizados em 2 grandes eixos, um primeiro formado por aqueles que envolvem as Relações Sociais, são eles: relação creche-família e relação entre bebê inserido e grupo de bebês. No segundo eixo foram organizados os elementos mais diretos da Ação Pedagógica, sendo eles: a relação professora, bebê inserido e grupo e planejamento. Inicialmente, o primeiro tópico deste capítulo é dedicado a apresentar, em linhas gerais, como aconteceu a inserção do bebê para, posteriormente, adentrar nos eixos que abordarão questões mais específicas envolvendo os protagonistas: o bebê inserido, a família, as professoras e o grupo de bebês.

4.1 A INSERÇÃO DE UM BEBÊ EM UM GRUPO CONSTITUÍDO: DO ESTRANHAMENTO À FAMILIARIDADE

Um bebê de seis meses, pode-se dizer, acabou de chegar ao mundo, porém ainda que seja pouca a sua existência, ele traz consigo seis meses de experiência de vida. Segundo Vigotski (apud PINO, 2000), desde que nasce o ser humano passa a fazer parte de uma história e de uma cultura, por meio de um processo de interação que afetará seu

desenvolvimento. Com o seu nascimento, o bebê passa a ser inserido no mundo, primeiramente, sendo incluído no espaço da família e envolvido nas relações deste espaço. É preciso considerar também que o bebê e sua família passam por um processo de reconhecimento e entendimento. Agora, com seis meses ele vai iniciar uma nova inserção: no espaço educativo. Assim, como o nascimento, essa nova etapa de inserção na creche também constitui novas experiências e mudanças para o bebê.

Sobre a relação do bebê com a família que também é, de certa forma, nova, Mantovani, Saitta e Bove (2007, p. 132), com ênfase na figura da mãe, explicam a importância das relações estabelecidas entre a criança e a família, no espaço da creche:

Né la madre sa cosa vuole il bambino, né tantomeno lo sa il bambino stesso. È troppo disorientato, ma osservandolo, cercando di capire i suoi pianti e suoi sorrisi, si costruisce un linguaggio comune, si scrive una sceneggiatura che permetterà di essere protagonisti di una storia comune²⁵.

A dimensão social é fundamental para o desenvolvimento humano. Conforme Vigotski “nós nos tornamos nós mesmos através dos outros” (apud PINO, 2000). Ou seja, o significado do mundo passa antes pelo outro, que o apresenta ao bebê. Primeiro é a família que o recebe e o apresenta ao mundo, depois, ao ser inserido na creche, complementam-se a essas significações da família, aquelas outras trocadas nas relações com os adultos da creche e com as demais crianças.

Neste sentido, o período de inserção na creche é entendido como um momento de reestruturação para o bebê, para sua família, para as professoras e para o grupo já constituído, caso a inserção aconteça após o início do ano. Segundo Gomes, (2014, p. 01), as primeiras semanas na creche “são carregadas de uma forte carga emocional que se apresenta como uma tarefa difícil para a criança, para a família e também para a

²⁵“Nem a mãe sabe o que a criança quer, nem mesmo a criança. É muito desorientado, mas observando-o, tentando entender suas lágrimas e seus sorrisos, se constrói uma linguagem comum, se escreve um roteiro que permite eles serem os protagonistas de uma história compartilhada” (MANTOVANI; SAITTA; BOVE, 2007, p. 132, tradução da pesquisadora).

professora, pois há uma exigência que todos vivenciem modificações e reorganização na rotina”.

Na pesquisa, ao acompanhar como se deu a inserção de um bebê em um grupo já constituído, foi possível registrar seus primeiros dias de chegada à creche, acompanhado de sua família. Os primeiros contatos do bebê e da família com a creche foram sistematizados no tópico seguinte.

4.2 UM NOVO ESPAÇO: A AMPLIAÇÃO DA DIMENSÃO RELACIONAL

Conforme descrito acima, as primeiras comunicações entre o bebê surgem do contato com pessoas de sua família, sobretudo aquelas responsáveis por atender suas necessidades e prover-lhe afeto. São os olhares, o contato físico, algumas vocalizações que vão, ao longo do tempo, se intensificando à medida que o bebê passa a conhecer os adultos que com ele se relacionam. Esta comunicação é baseada em uma relação de empatia²⁶ do adulto com o bebê. A relação entre um adulto familiar e o bebê pode favorecer o seu momento de entrada na creche. Isso porque, o adulto que lhe é familiar, ao acompanhar o bebê na inserção e com ele se relacionar no espaço da creche,

fornire una base descrittiva che consente all'educatrice di accostarsi ai nuovi bambini e ai loro genitore com quell'attenzione osservativa che consentirà al bambino di uscire, gradualmente, dalla totalità del sistema diadico per aprirsi verso nuove relazioni (MANTOVANI; SAIITA; BOVE, 2007, p. 132).²⁷

O primeiro dia de inserção do bebê participante da pesquisa na creche consistiu em uma permanência de 1 hora e meia na sala do grupo, acompanhado de sua mãe. Na creche, o bebê e sua mãe participaram dos momentos de alimentação, de troca e interações, principalmente com as professoras. Mãe e bebê foram recebidos pelas professoras que os

²⁶A empatia consiste, em linhas gerais, numa predisposição para o outro, para compreendê-lo e ser afetado por seus sentimentos e emoções.

²⁷“Fornecer uma base descritiva que permite que o educador se aproxime das novas crianças e seus pais, com a atenção que permitirá a observação do sistema diadico e se abrir para novos relacionamentos” (MANTOVANI; SAIITA; BOVE, 2007, p. 132, tradução da pesquisadora).

apresentaram aos demais bebês do grupo. Não houve interação do bebê com as demais crianças neste dia, ele ficou no colo da mãe, que o ofereceu alguns brinquedos e, por alguns momentos, foi no colo da professora. No segundo dia, o bebê permaneceu o mesmo tempo na creche, porém, desta vez, ele ficou por um tempo na sala sem a sua mãe, momento que aconteceu logo após ter sido alimentado por ela. A mãe saiu da sala e circulou pela creche, aguardando a professora chamar, caso fosse necessário. A professora não a chamou, o bebê permaneceu em choro durante essa 1 hora em que esteve na sala com o grupo e as professoras.

No terceiro dia, o bebê permaneceu o mesmo período de tempo, desta vez, sem a presença de sua mãe. Chorou muito e não aceitou a alimentação, agitando-se na hora da troca. A professora o manteve em seu colo, tentando fazer com que se acalmasse. Quando completou o período de 1 hora e meia a mãe chegou, como previamente combinado, para levar o bebê para casa.

No quarto dia, o bebê foi trazido para a creche pelo pai, que o entregou à professora e ambos combinaram que, caso ele chorasse muito, como no dia anterior, seria feito um contato com a família, caso contrário, ele ficaria na creche por um período de 2 horas. Neste dia, quando o pai entrega o bebê à professora, ele começa a chorar, mas ao ser recebido por ela, começa a se acalmar e aceita o colo da professora, deixando de chorar. Neste mesmo dia, o bebê aceitou ser trocado e alimentado pela professora.

A partir de então, a permanência do bebê em inserção começou a aumentar gradativamente. Ao perceber que o choro ia diminuindo e que ele ficava bem (aceitava a alimentação, aceitava a troca de fraldas, conseguia descansar), começou então a permanecer por 3 horas, depois, esse tempo foi sendo gradualmente ampliado. Primeiro, o bebê permaneceu meio período (das 7h às 13h), posteriormente, ampliou essa permanência (das 7h às 15h) e, a partir do 10º dia, o bebê passou a permanecer em tempo integral na creche (das 7h às 19h).

Percebeu-se, durante os primeiros dias de inserção, que à medida que os dias iam passando, o que até então era muito novo, o espaço, os adultos, as crianças, os barulhos, os cheiros, as expressões, etc., vai, pouco a pouco ganhando ares mais familiares para o bebê, que expressa isso a partir da diminuição do choro, dos movimentos mais calmos, da permissão para que seja tocado por outras pessoas e da disposição para se relacionar com outros bebês do grupo. Supõe-se, porém, que ainda que seja um mundo novo ao bebê, sua maior angústia se associa com o

fato de se separar de sua família, sem que ainda tenha a noção de quando essa separação terminará. Apenas com a estruturação de uma rotina de ida à creche é que, mais tarde, transformará a separação em um distanciamento consentido, em que o bebê começa a perceber que o afastamento é temporal e que, mais tarde, verá sua família novamente.

Em se tratando mais especificamente da separação do bebê com a figura materna, uma questão na relação entre os dois pode ser ainda mais difícil para o bebê, durante a inserção: a amamentação. Acerca desse assunto, Mello (2007 apud RAPOPORT, 2005) defende que a amamentação não deve ser interrompida e que, na impossibilidade da mãe se deslocar até a creche, uma alternativa é mandar o leite materno para que seja oferecido ao bebê. Embora seja fato que a alimentação do bebê vai, gradativamente, passar por mudanças: mesmo que ele continue mamando em casa, na creche passará a se alimentar diferenciadamente.

No caso investigado, o leite materno não foi possível de ser oferecido na creche, então, além da mudança de passagem de um espaço a outro, o bebê vivenciou a mudança na relação com sua mãe e na sua alimentação: da amamentação ele passou a tomar mamadeira. Da relação mais direta do alimento ligado a sua mãe, ele passou a receber por meio da mamadeira. Este artefato cultural que é a mamadeira encerra uma relação íntima com apenas uma figura familiar, que é a figura materna e ampliam as possibilidades de outras relações, outras figuras podem alimentar, cuidar e prover afeto, que não apenas a mãe, mas o pai, a avó, o avô, o irmão ou irmã mais velha/o e as professoras. Na pesquisa, a transição da amamentação para a mamadeira teve-se início em casa, envolvendo, evidentemente, a família do bebê.

Os adultos da família podem ser entendidos aqui como importantes figuras que apresentam o mundo ao bebê, aos poucos essas referências se ampliam, expandindo também sua dimensão relacional à medida que aumenta o seu convívio com os demais contextos que passa a frequentar. Quando refere-se a uma figura adulta familiar, procura-se com isso tomar o cuidado para não fazer recair todas essas questões apenas na figura da mãe, seja ela biologicamente mãe ou não. A tentativa é de ampliar as imagens acerca dessa figura, atentando também para mais de uma pessoa, tão importante em apresentar o mundo ao bebê quanto à outra. Essa relação pode se dar com mais de um adulto da família e não precisa ser necessariamente a mãe uma delas. Trata-se da pessoa que convive de forma familiar com o bebê, provendo-lhe o afeto e o cuidado de que ele necessita. Essa(s) figura(s) de referência para o bebê tem/têm um papel importante no processo de inserção.

A inserção acompanhada durante a pesquisa de campo permitiu observar como a presença de uma figura familiar do bebê, no caso a figura da mãe, foi importante para ele e a professora, além de fundamental para sua inserção no grupo e na creche. Também ficou evidente o interesse da mãe em construir relações com as professoras e com o espaço educativo, o que tem implicações diretas na construção de uma relação de confiança, diminuindo assim as sensações de insegurança e dúvida que o momento de mudança de uma situação impõe. O bebê, da mesma forma, precisa se sentir acolhido, respeitado em suas necessidades pelas professoras, pelo espaço e pelo grupo.

É preciso levar em consideração e ter a empatia necessária que o momento requer, para compreender que a inserção significa um período, uma passagem, a qual o bebê passa a transitar de um espaço social a outro, passa a estabelecer relações com diversos outros que vão complementando sua educação, e a se envolver em uma trama de múltiplas relações ao longo de suas vivências na creche e no convívio familiar. Com a mudança do espaço que o bebê vivencia, as relações mudam, e a interação entre ele e aquele responsável por lhe prover afeto e atender suas necessidades na esfera familiar diminui. Assim, o bebê vivencia uma passagem de uma atenção mais individualizada e privada para dar lugar ao estabelecimento de novas relações com pessoas que não são do seu convívio familiar, passando, então a se envolver em um coletivo à medida que se separa de sua família.

4.3 RELAÇÕES SOCIAIS: CRECHE-FAMÍLIA, DA TENSÃO E APREENSÃO À COOPERAÇÃO.

A entrada de um bebê na creche é um tema que ainda gera controvérsias no meio científico e na prática educativa, uma vez que, conforme visto, envolve separações entre criança e a família. No meio científico, alguns estudos, como o de Belsky (1990), questionam a capacidade do bebê em enfrentar essas separações e estabelecer novos vínculos, este autor chega a afirmar que o desenvolvimento emocional do bebê pode ser futuramente comprometido.

Fundamentados na teoria do apego, as publicações americanas e inglesas preocuparam-se em estudar os efeitos da educação fora do ambiente do lar em crianças pequenas baseadas nesta teoria, formulada por Bowlby (1969), e na teoria da “situação estranha” de Ainsworth et al. (1978). O objetivo destes estudos foi verificar as mudanças ocorridas na criança com a entrada na creche, basicamente nos dois primeiros anos

de sua vida. Estes estudos levam em consideração que um bebê deve ser cuidado em casa para que se desenvolva de forma satisfatória. Segundo Fox e Fein (1990, *apud* AMORIM, VITÓRIA, ROSSETI-FERREIRA, 2000, p. 115), essas pesquisas não apresentam resultados conclusivos e são contraditórias, uma vez que “tanto a qualidade do apego como o comportamento social da criança são intimamente relacionados à qualidade das relações estabelecidas e do atendimento oferecido, seja em casa ou na instituição.”

Em relação às discussões mais atuais acerca da inserção de um bebê na creche, principalmente os estudos italianos, não questionam futuros problemas às crianças que ingressam cedo às instituições de educação e cuidado, mas se baseiam na qualidade dessa inserção (BOVE, 2002). Quando se fala em qualidade na inserção trata-se de estudar a melhor maneira de ocorrer este movimento inicial para todos os envolvidos. Rapoport e Piccinini (2001) defendem que, mesmo que a criança seja pequena, se o atendimento dispensado a ela for de qualidade não haverá implicações negativas no seu desenvolvimento.

Com relação à questão creche-família, os estudos italianos apontam a necessidade de se pensar em “modelos graduais, previsíveis e reconhecíveis de meios para acolher e interagir com as novas famílias” (BOVE, 2002, p. 137). Para Mantovani 1983, (*apud* SAITTA, 2007, p. 13) o período de inserção de uma criança na creche:

é anche il primo distacco del bambino dalla famiglia successivo a una scelta di cura di questa che prevede la condivisione dell'allevamento in modo non occasionale con un servizio organizzato in cui sono presenti uno o più adulti a cui spetta il compito di divenire figure di riferimento e di mediare per lei o per lui e per genitori la transizione densa di emozioni implicata da questa prima e delicata fase di reciproca individuazione di equilibrato distanziamento e di crescita.²⁸

²⁸“É também o primeiro distanciamento da criança da família após a escolha por um atendimento que prevê a partilha de cuidado com um serviço organizado em que você tem um ou mais adultos que têm a tarefa de tornar-se referência e para mediar para ela ou para ele e os pais essa transição cheia de emoções envolvidas nesta primeira fase de delicada e equilibrada identificação mútua de distanciamento e crescimento.” (MANTOVANI *apud* SAITTA, 2007, p. 13, tradução da pesquisadora).

Nesta definição, a ênfase é dada ao cuidado com a questão emocional que envolve a construção de uma relação creche-família. De modo geral, os estudos italianos²⁹ lançam luz sobre a importância dessa relação, procurando estimular e valorizar o relacionamento entre as crianças e os adultos e, principalmente, entre os adultos durante a fase de inserção. Como anuncia Bove (2002, p. 135), o inserimento³⁰ é o “período durante o qual a família e os profissionais encontram-se e começam a trabalhar juntos”.

Pensar na inserção dos bebês na educação infantil e, mais especificamente, na relação que se inicia entre creche e família exige retomar a afirmação do direito das crianças e a opção das famílias, além do dever do Estado, no caso, brasileiro.

A trajetória histórica da educação das crianças em instituições de educação infantil no Brasil aparece calcada sobre ações filantrópicas e assistencialistas, marcada por uma perspectiva educativa de cunho compensatório, para passar posteriormente por uma ruptura deste paradigma, a partir da defesa dos direitos das crianças de ter acesso às instituições que cuidam e educam na pequena infância (KUHLMANN, 1998). O marco do direito das crianças rompe com o paradigma do favor que ecoava em estruturas educativas precárias e sem preparo pedagógico.

Portanto, a educação infantil é dever do Estado³¹, direito da criança e da família, e uma opção para a família, que tem a liberdade de optar em usufruir dela ou não, algumas podem optar, porém outras

²⁹ Outros assuntos específicos que envolvem a inserção são discutidos na produção italiana, sobretudo, a partir dos estudos de Mantovani, Saitta e Bove (2007), como por exemplo: a necessidade de construir uma relação de vínculos entre professoras, bebês e famílias; a importância do planejamento e como se planeja esse momento, e; a necessidade de refletir acerca da melhor maneira de se organizar a inserção, de modo a minimizar possíveis sofrimentos da família, da criança e da professora.

³⁰ *Inserimento* refere-se à forma como os autores italianos chamam o processo de inserção (*Vide* segundo capítulo desta pesquisa).

³¹ O direito da criança é conquistado no plano legal a partir da Constituição de 1988, em que a educação das crianças se torna um direito de todos e dever do Estado, na década de 1990, com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reafirma-se a concepção de criança como sujeito de direito e, em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reforça o direito das crianças de 0 a 6 à educação pública e gratuita em creches e pré-escolas.

praticamente dependem da creche. Isso se deve principalmente pelas mudanças ocorridas com o advento da sociedade moderna, uma vez que esta se tornou urbana e industrial. A transformação nos modos de produção afetou a estrutura e os modos de organização das famílias, principalmente após a entrada das mulheres no mercado de trabalho, refletindo também sobre os modos como as famílias cuidam e educam seus filhos.

Conforme Haddad (1997, p. 06):

o atendimento à infância na maior parte dos países do ocidente encontra-se ainda em estágio crítico. Os serviços são fragmentados, inflexíveis, incoerentes e segregados, refletindo a cisão entre as ações de cuidar e educar a criança pequena.

De acordo com esta autora, é necessário um efetivo sistema unificado de cuidado e educação infantil que contemple principalmente a responsabilidade partilhada entre as famílias e o poder público. A partir de uma abordagem integradora, seria possível, favorecer as crianças e, principalmente, as famílias que teriam facilitadas as condições para o exercício de suas atividades profissionais, combinadas às suas responsabilidades familiares. (HADDAD, 1997).

A presença da família na creche durante a inserção: contextos partilhados

Haddad (2006) amplia a noção em torno das necessidades sociais que as instituições de educação infantil devem atender a partir de uma perspectiva integradora, de contextos partilhados. Conforme esta autora, as creches e pré-escolas, além de integrarem um sistema de apoio às famílias que precisam trabalhar, estudar e se engajar na vida social, devem ser percebidas como:

um importante lugar de encontro onde a família e a comunidade podem desenvolver vínculos e redes de proteção social onde crianças e adultos têm interesse e voz no processo de tomada de decisões. (HADDAD, 2006, p. 540).

Isto significa compreender a relação creche-família a partir de uma perspectiva de compartilhamento de laços, uma vez que ambas as instituições afetam-se mutuamente e possuem objetivos em comum. E

se ambas se influenciam, se as famílias confiam suas crianças para serem educadas, cuidadas e socializadas na creche, a creche, por sua vez deve apoiar as famílias entendendo que o espaço social e cultural, no qual o bebê estava inserido, até então passa a ser diferente do espaço da creche. Incluindo aí as diferenças de elos afetivos que caracterizam as relações nesses dois espaços sociais.

Acerca da relação e da distinção entre esses espaços sociais: creche e famílias, Amorim, Vitória e Rosseti-Ferreira (2000, p. 122) detalham a trama de relações envolvidas e, que se deve levar em consideração durante a inserção das crianças na creche,

o ingresso na creche implica que os pais confrontem-se com toda uma malha de significações próprias da cultura em que estão inseridos e por 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.

Por isso os profissionais da creche devem ter o conhecimento social do bairro e das famílias e a condição da família que se insere na creche neste momento. O fato de conhecer o contexto social pode facilitar a compreensão e o entendimento de algumas ações e formas de pensar da família, acerca das relações na creche. O quadro de escolaridade das famílias da turma que fez parte desta pesquisa aponta para um quadro o qual a média da escolaridade dos pais e mães é de 70% com o ensino médio completo. A renda mensal das famílias tem uma predominância entre 2 e 3 salários mínimos e o contexto social aponta que não são todas as famílias que contam com o apoio de parentes que podem ajudar no processo de inserção.

O encontro e confronto entre contextos podem gerar sentimentos múltiplos, desde a identificação até o estranhamento extremo, tanto para os familiares quanto para as profissionais da instituição. Para as autoras, as primeiras relações estabelecidas com as famílias podem interferir, sobremaneira, no processo de inserção da criança e, assim, a atenção dada às relações que serão estabelecidas entre professoras e famílias amplia as possibilidades de amenizar o confronto de significações. (AMORIM; VITÓRIA; ROSSETI-FERREIRA, 2000). Conforme

indicam estas autoras, ao estabelecer uma relação que favoreça a escuta, o reconhecimento da diversidade, a confiança e a troca mútua, o estabelecimento de vínculos entre os bebês, professoras e as famílias poderá ser facilitado.

Atualmente, o que podemos perceber é que a creche entende as famílias como parceiras, uma vez que se baseia na perspectiva de atuação complementar à ação das famílias. Esta complementaridade se traduz no fato das crianças receberem cuidados e educação em uma instituição de educação, em uma parceria firmada com as famílias. Dentre as situações na creche que se entendem como necessárias essa parceria, o momento de inserção das crianças em um novo espaço, distinto da família. Desta forma, a relação creche-família não se trata de uma opção, ela é obrigatória, indispensável e fundamental na educação infantil.

Especificamente no período de inserção das crianças, a instituição de educação infantil exige das famílias a presença física nessa transição de suas crianças, do espaço doméstico e privado para o público e institucional. Essa exigência se faz necessária à medida que a creche considera importante a questão do bem-estar das crianças neste momento, considerado crítico, devido ao rompimento de relações temporárias com a família e do estabelecimento de novas relações, tecidas em uma malha de significações.

O documento orientador para o período de inserção da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis explicita esse cuidado em um dos indicativos para organização do momento de inserção com as famílias:

Solicitar um familiar (pode ser pai, mãe, irmã/o mais velho, tio/a primo/a, avó, avô ou até um vizinho/a ou amigo próximo da família que tenha vínculo afetivo construído com a criança) para acompanhar a criança nos primeiros dias de frequência na instituição, negociando as possibilidades de tempo de permanência e turnos. É importante salientar que o papel da família não é substituir as ações do professor, mas sim, conhecer a dinâmica de funcionamento e auxiliar a criança a estabelecer uma relação de confiança frente aos desafios desse novo espaço. (FLORIANÓPOLIS, Orientações para o período de inserção das crianças na educação infantil, 2011, p. 5).

Mas, se por um lado a creche precisa da presença de alguma figura familiar da criança neste momento de inserção, por outro as famílias, na sua grande maioria, precisam garantir sua presença nos seus respectivos empregos. Conforme aponta Haddad (2006, p. 543), “as demandas do mundo externo sobre a família são muitas e intensas, com o aumento da competição, a crescente instabilidade profissional, a retração dos direitos trabalhistas e a ameaça incessante do desemprego e a pobreza.”

A maioria das famílias não conta com o apoio de vizinhos, amigos ou parentes para substituí-los neste momento, e isso sobrecarrega suas funções. Este fator dificultante de uma relação entre creche, família e criança é apontado e problematizado por Rosseti-Ferreira, Amorim e Vitória (1994), no artigo: “A creche enquanto contexto possível de desenvolvimento da criança pequena”.

A presença em horários diferenciados e fragmentados no período de inserção é um problema vivenciado por algumas famílias que precisam trabalhar e isso foi presente nesta pesquisa, em que se evidenciou esse problema pela parte da família que inseria seu bebê na creche. O pai do bebê trabalhava há apenas alguns metros da creche, porém não tinha autorização do seu empregador para que pudesse sair do trabalho para acompanhar a inserção do bebê. A mãe trabalhava somente no período da manhã. Isso dificultou muito as idas do bebê neste período do dia, a mãe normalmente o levava consigo para o trabalho ou ele ficava com os irmãos mais velhos em casa. As professoras do período matutino receberam menos o bebê na inserção porque foi priorizada a inserção no período da tarde. Considerando isso, as professoras demonstraram compreensão da situação da família priorizando por algum tempo o atendimento no período vespertino.

Desta forma, como sugere Haddad (2006), apesar de não se tratar especificamente da questão da inserção na creche, mas das questões relativas às políticas integradas de educação e cuidado infantil, a defesa por um sistema com políticas integradas de educação e cuidados, poderia ser de grande valia se avaliados os desafios e possibilidades de uma integração entre educação, saúde e famílias. Assistentes sociais poderiam ajudar no processo, parcerias com os postos de saúde da região, e mais questões que estão ligadas à educação-cuidado extrafamiliar, poderiam fazer parte deste sistema. Trata-se de encarar desafios que são questões tanto da esfera pública, como da esfera privada, uma responsabilidade que deve e necessita ser compartilhada entre família e Estado. Isso implicaria reconhecer as

crianças como sujeitos que têm o direito de serem cuidadas e educadas em um contexto maior que o da família e de dividir com a sociedade esse papel.

Inegável o caráter desafiador que uma política integrada como essa exigiria em um país como o Brasil. Hoje o que se tem são, de um lado, as famílias em busca de um espaço de educação coletiva para seus filhos, porém carentes de uma assistência que as beneficie, e do outro, a instituição que, mesmo sabendo dessas dificuldades das famílias, precisa dessa parceria para que seu trabalho funcione de forma a contemplar o bem-estar das crianças. Apesar de a creche conhecer o contexto social do bairro e das famílias, as condições de vida e trabalho dos pais das crianças não são consideradas em nenhum momento pela creche no momento da inserção. Desafio ainda maior é o de unificar saúde, trabalho, escola e bem-estar, desde a gestação com o intuito de cooperar com a família, mesmo depois que a criança ingresse na escola.

Creche e famílias na construção de relações de confiança

As relações entre creche e família tem sido objeto de estudos acadêmicos e em diversos deles são apontadas essas relações que são, muitas vezes, permeadas por conflitos³². Muitos deles defendem a necessidade de um maior conhecimento sobre cada instituição, no sentido de apontar contribuições para que a relação entre ambos se estabeleça na complementaridade e respeito.

De acordo com Cavalcante (1998), muitos profissionais ainda partem do princípio que as crianças vêm de famílias “carentes” ou “disfuncionais”, as famílias são geralmente pobres, com pouca ou nenhuma escolaridade, ou culturalmente diferentes da classe média, o que resulta em uma atitude estereotipada, que dificulta o diálogo entre ambos. Esta ideia parte do princípio de que as instituições são separadas e não mutuamente afetadas e que falam ‘línguas diferentes’, por isso a falta de articulação entre ambas.

É importante ressaltar que a perspectiva aqui assumida e defendida, ao lado de diversos autores, é a de compreensão das famílias e das vivências infantis como experiências não fragmentadas, mas partilhadas entre contextos. Nesta perspectiva,

³² Cf. os estudos de Haddad (1987), Franciscato (1996), Rosseti-Ferreira, Amorim e Vitória (1997), Bonomi (1998), Ingrosso (1998), Monção (1999) e Maranhão (2000, 2000a, 2005).

toda interação da criança dentro da escola está também conectada com suas vivências no grupo familiar. Em outras palavras, não existem relacionamentos estritamente individuais entre educadores e alunos porque as famílias estão sempre representadas na interação, senão objetivamente, no mundo subjetivo da criança. (DOHERTY; PESKAY, 1992 apud CAVALCANTE, 1998, p. 02).

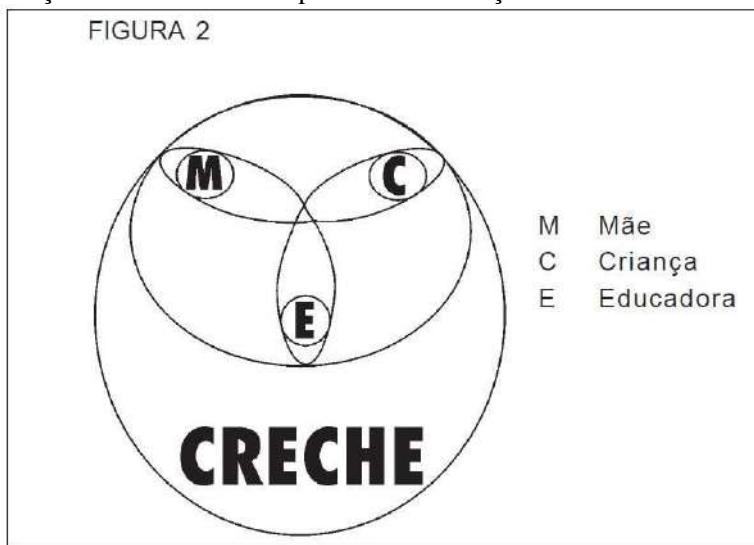
Entender as experiências das crianças e suas famílias de maneira não fragmentadas amplia as possibilidades de relações de confiança, a partir de uma postura que demonstre o entendimento de que creche e família se afetam mutuamente e devem trabalhar em parceria. Isso permite dizer que ambos nessa relação aprendem sobre as crianças e seu desenvolvimento:

de um lado, a creche terá a oportunidade de conhecer as particularidades das crianças, das famílias, os problemas que estas enfrentam para oportunizar o desenvolvimento e aprendizagem dos filhos e a maneira como pensam e percebem a creche. De outro lado, as famílias poderão conhecer as características do processo educativo e a estrutura da instituição. (BAHIA, MAGALHÃES E PONTES, 2011, p. 18).

Amorim, Vitória e Rosseti-Ferreira (2000) exemplificam essa discussão trazendo os envolvidos no processo de inserção: a mãe que, neste caso, representa a família (M), a criança em inserção (C) e a educadora³³ (E). Conforme as autoras ilustram, estes três atores estão envolvidos diretamente no processo, entrelaçando-se na estrutura maior, a creche, todos, afetando-se mutuamente.

³³ Nesta pesquisa, para identificar a profissional capacitada para trabalhar com as crianças pequenas, conforme as especificidades que a ação pedagógica exige foi utilizado o termo professora, tal como o nome da profissão. Quando o termo “educadora” aparece no texto, estamos mantendo o termo utilizado e trazido pelos autores com que dialogamos. O mesmo acontece com o termo “mãe” que, na pesquisa foi ampliado para famílias, entendendo que não necessariamente é a figura da mãe, ou então, não exclusivamente é ela a responsável pelas relações de cuidado e afeto com o bebê.

FIGURA 2 – Ilustração de Amorim, Vitória e Rosseti-Ferreira sobre a relação dos envolvidos no processo de inserção.



Fonte: AMORIM, VITÓRIA e ROSSETI-FERREIRA, 2000, p. 128.

Vitória (1999) traz em seus estudos um resgate histórico sobre as relações entre creche e famílias, mostrando que, até meados dos anos 80, era comum a prática dos pais irem às unidades educativas levar suas crianças e as entregarem no portão. Sua presença era restrita ao portão da creche, o que impedia um maior contato entre profissionais e famílias. “Geralmente as instituições organizavam sua rotina de forma que uma pessoa ficava no portão recebendo e/ou entregando as crianças.” (VITÓRIA, 1999, p. 38).

A partir dos anos de 1980 essas práticas começam a ser repensadas, por meio de problematizações do tipo: a falta de transparência no dia a dia das unidades e o caráter autoritário de tal prática, que ecoavam nas queixas das famílias, muito ligadas ao desconhecimento das condições de atendimento de suas crianças. (ROSEMBERG, 1983; HADDAD, 1991).

Apesar de ser um processo em construção, a relação creche-família é apontada por alguns autores, como “permeadas de conflitos, de competição a sentimentos de ciúmes, culpa e desprezo.” (HADDAD, 2006, p. 540). A presença de um familiar na creche ainda é percebida por muitos profissionais como uma ameaça, percepção esta que reforça a ideia de experiência fragmentada das vivências infantis. Por

desconhecerem o trabalho pedagógico da creche, a visão das famílias sobre as ações educativas não são bem percebidas, pois ambas se desconhecem. Do outro lado dos envolvidos, as famílias, que vivem o conflito de ter que deixar por muitas horas do dia suas crianças aos cuidados de outras pessoas que pouco se relaciona, muitas vezes.

Um aspecto que influencia na insegurança das famílias em relação ao bem-estar do bebê no coletivo da creche pode ser resultante de uma competição velada entre os cuidados prestados pelas famílias, no espaço privado (um cuidado mais individualizado, perpassado de relações de afeto) e as ações pedagógicas da creche (realizadas, na maior parte das vezes, no coletivo). Com ênfase na figura materna, os estudos de Vitória (1999, p. 40) explicitam esses conflitos.

A mãe se sente muitas vezes retaliada no seu papel e por isso reage com queixas frequentes às pessoas da creche, ao mesmo tempo em que se sente culpada por lá deixar seu filho. A educadora sente-se ameaçada pela mãe e para se defender, critica também as suas ações. Assim, é comum no cotidiano das creches as críticas recíprocas que sugerem uma relação de competição e/ou rivalidade constante entre ambas, às vezes mais velada, às vezes mais explícita.

A ideia aqui entendida de conflitos na relação não tem a ver com a sua negação, mas vai ao entendimento do que pontuam Maranhão e Sarti (2008, p. 172), de que os “conflitos são inerentes à vida social e psíquica e sua explicitação e negociação são necessárias para que os envolvidos tenham seus direitos respeitados e os objetivos comuns sejam alcançados”.

Bonomi (1998) sistematiza estes conflitos relacionais mais especificamente ligados ao momento de inserção baseando-os em três ordens de fatores, são eles: I - conflito institucional, II - conflito cultural e III - conflito emocional.

O primeiro diz respeito a situações que evidenciam que tanto família quanto creche é instituição em confronto, o segundo trata dos conflitos relacionados a diferenças culturais enfrentadas entre ambas e o terceiro está ligado à experiência emocional dos envolvidos.

São muitos os sentimentos vivenciados de ambos os lados: desconfiança, insegurança, sensação de abandono. Por outro lado, as

famílias têm garantidas a conquista da vaga e a melhoria das suas condições de vida, na esfera pública e doméstica.

Durante uma entrevista realizada com a mãe do bebê em inserção, pode-se compreender um misto de sentimentos na sua fala, sobretudo, quando questionada a respeito dos primeiros momentos de sua chegada à creche, após ter sido comunicada da abertura da vaga e do início de inserção de seu bebê:

Olha, acho que é uma mistura de sentimentos, primeiro você sente que falta algo na sua vida, teu bebê não fica mais 24 horas por dia do teu lado, então a gente sente como se tivesse abandonando ele na creche. Mas assim, quando meu outro filho fez adaptação ano passado ele era mais mocinho já entrou com 8 meses, e esse tem só 4, entende? A minha relação com as professoras do ano passado era ótima, mas essas de agora, não, eu não conheço. Eu confesso que já cheguei apavorada, foi um choque para mim, eu achei que as mesmas do ano passado continuariam no berçário e não foi isso que aconteceu. Eu ainda disse para o meu marido quando cheguei em casa no primeiro dia: “não sei, eu não me agradei delas, elas não tem o mesmo cuidado, são mais frias”. Meu marido disse: “calma, tu nem conhece elas direito, claro que elas são diferentes, ninguém é igual a ninguém. Dá uma chance!”. Daí, com o passar do tempo eu me apeguei a elas e hoje tenho muita confiança. E assim, a gente sabe que aqui tá melhor alimentado e cuidado do que em casa, elas estudaram para isso. Nossa, quando eu soube que consegui a vaga quase dei uma festa, tanta gente tentando e não consegue, nós esperamos meio ano pela vaga, nem achei que a gente ia conseguir. Mas ainda assim às vezes eu me pego pensando, será que ele comeu? Será que se lembraram de dar água? Será que olharam a fralda? Poxa são tantos bebês e só duas para cuidar. Sei lá, melhor nem pensar. No fim é bom para ele. (ENTREVISTA 1, realizada com a mãe do bebê em inserção, 2013).

É possível refletir, a partir desse excerto da entrevista com a mãe, sobre diversos aspectos ligados à complementaridade da educação e cuidado das crianças. Um deles mostra que o sentimento de insegurança e desconfiança está presente, mas ao mesmo tempo mostra como vão se esvaindo à medida que a relação entre a família e as professoras vai sendo construída e elos de confiança vão sendo estabelecidos. Isso fica evidente quando a mãe diz: “*com o passar do tempo eu me apeguei a elas e hoje tenho muita confiança. E assim, a gente sabe que aqui tá melhor alimentado e cuidado do que em casa, elas estudaram para isso.*” Segundo Maranhão e Sarti (2008, p. 181) os primeiros contatos entre a família e a creche, iniciados efetivamente no período de inserção são “decisivos na construção do relacionamento entre ambos”. De acordo com as autoras “as primeiras impressões dos pais podem ser confirmadas ou modificadas nos primeiros dias como usuários, ainda vulneráveis por estarem no início de uma relação com os profissionais” (MARANHÃO E SARTI, 2008, p. 181).

Por outro lado, a fala da família, representada pela mãe do bebê, também evidencia a importância da creche na vida familiar, quando diz: “*Nossa, quando eu soube que consegui a vaga quase dei uma festa, tanta gente tentando e não consegue, nós esperamos meio ano pela vaga, nem achei que a gente ia conseguir.*” O sentimento misto expressado pela mãe do bebê que foi entrevistada indica uma tensão em conciliar a confiança de deixar sua criança na creche, juntamente com o direito à vaga tão difícil de ser conquistado.

Em entrevista com a professora, quando questionada a respeito da inserção do novo bebê, ela relata que:

Eu vou te dizer que senti falta da família estar mais presente neste momento. Eu percebi que teve a vaga, ela trouxe o filho, fizemos uma conversa, mas não teve aquele retorno no dia a dia. Eles chegavam, entregavam (a criança) e deu. Na volta, não perguntavam, “ai como ele ficou? foi melhor hoje?, como foi?”. No primeiro e segundo dia até se interessaram, mas no terceiro e quarto dia já queriam deixar a criança período integral. Ele está bem agora, para a gente quanto mais tempo ele ficasse conosco, melhor. Mas a gente tem que pensar no que é melhor para a criança. Teve dias que chorou muito, sentindo falta dos pais. Então, acho que enquanto a gente pensava no bem-estar dele, a família pensava “vamos

deixar ele lá”, sabe? É essa a impressão que a gente tem em relação a isso. (ENTREVISTA 1, realizada com a professora do bebê inserido, 2013).

Em ambas as falas, da mãe do bebê e da professora, é possível perceber que, apesar do esforço em estabelecer um vínculo, os relatos trazem marcas de conflitos. Na verdade, é como se ambas falassem línguas diferentes, mas compartilham do mesmo objetivo: o de incluir o bebê em um grupo da creche, garantindo seu bem-estar. Cada parte pensa no seu papel, no que lhe cabe naquele momento e no que o outro espera que seja feito, porém, as expectativas se divergem. O relacionamento entre as pessoas não é uma tarefa fácil, uma vez que são tecidos a partir de pontos de vista e formas de lidar com a mesma situação, entretanto de forma diferente. A este respeito, Mantovani e Terzi (1998, p. 180) ajudam a pensar a questão reafirmando a necessidade das famílias se sentirem seguras e satisfeitas para que a construção de novas relações, por parte da criança, não seja prejudicada por mensagens entre familiares e professores de “duplo laço”.

Assim, levando em consideração todas essas ordens de sentimentos, reações, conflitos e ambiguidades que estão implicadas na relação entre a creche e a família fica evidente a necessidade de abertura e diálogo, por parte da creche, de modo a possibilitar a participação das famílias no compartilhamento de dificuldades, sucessos e inseguranças. Familiares e professoras são, indiscutivelmente, os atores mediadores do desenvolvimento da criança que frequenta a creche, por isso, a necessidade de uma boa comunicação e relação entre si.

Acerca da predisposição para a relação com as famílias, Vitória (1999, p. 43) aponta esta como uma característica do professor da educação infantil, sendo que sua formação deve contemplar o preparo

para estabelecer e manter um bom relacionamento com as mães e/ou famílias das crianças com quem trabalham, tendo clareza desta tarefa como parte de seu trabalho, caracterizado como atendimento e prestação de serviços especializados em educação.

Assim, a creche como prestadora de serviços que mantém um serviço público de qualidade requer profissionais que aprendam a trabalhar com as atitudes e expectativas das famílias. Por isso, defende-se aqui a premente necessidade de que a família seja orientada quanto ao

papel que deve desempenhar na creche. A este respeito Oliveira et. al. (1998) indica um trabalho entre ambos, creche e família, que esclareça os papéis relativos a cada um nessa relação. Um trabalho organizado e planejado com intencionalidade por parte da creche, a qual a criança é o ponto de ligação entre ambos, torna-se fundamental, já que é por causa dela que essa relação existe.

Quando a relação se encaminha para a perspectiva da ação integrada, da compreensão e do diálogo, os sentimentos gerados pelos conflitos na relação vão sendo substituídos por uma experiência de crescimento para todos os envolvidos, conforme observa Bonomi (1998, p. 172).

Muitas educadoras descobriram que cada vez que o relacionamento com um casal, ou com vários, sai de uma lógica defensiva e puramente rotineira de consignação e devolução, abre-se um espaço de compreensão recíproca, de diálogo e de escuta às vezes inesperado e surpreendente. Desaparecem o sentido de decepção e a impressão de ser objeto de ingratidão, tornando-se possível uma extraordinária experiência de crescimento para todos os protagonistas: a educadora, os pais e a criança. Essa é uma descoberta que transforma radicalmente e intrinsecamente o modo de trabalhar de uma educadora e de um coletivo de educadores.

Superadas as barreiras iniciais que permitam a construção de uma parceira baseada na confiança e no respeito, a partilha de informações e a participação das famílias na inserção faz com que se crie um ambiente propício para o desenvolvimento infantil, onde as relações entre famílias e professores são fortalecidas. Hornby (1990) contribui para este estudo por analisar a natureza da parceria entre pais e professores no âmbito da escola. Apesar de investigar o contexto escolar, seus estudos nos ajudam a refletir e ampliar o conceito de parceria creche-família na educação infantil. Uma de suas principais contribuições é o modelo de pirâmides invertidas. Trata-se de duas pirâmides que são unidas por suas bases, em que ambas representam, de forma hierárquica, de um lado as necessidades dos pais/famílias e, do outro suas habilidades e de que forma podem contribuir para a consolidação de uma parceria efetiva. Esse modo de análise demonstra que as famílias podem participar do processo educativo de suas crianças de diferentes formas.

FIGURA 3 – Necessidades e habilidades das famílias para contribuir na efetivação de uma parceria com a instituição educativa

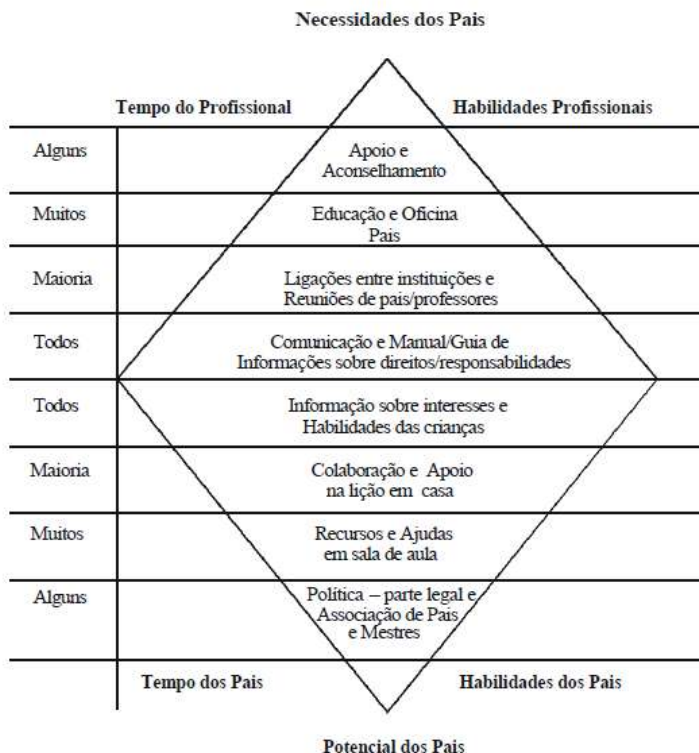


Figura I: Modelo de envolvimento de pais - Hornby, G (1990)

Fonte: HORNBY (1990).

Segundo Hornby (1990, p. 248):

Ambas as pirâmides demonstram visualmente os diferentes níveis das necessidades e habilidades dos pais. O modelo mostra que enquanto todos os pais têm algumas necessidades e habilidades que podem ser utilizadas, outros podem se envolver em atividades que demandam mais tempo e mais expertise da parte dos profissionais; um número menor deles tem uma necessidade intensa de orientação, ou, por outro lado, a capacidade de

contribuir extensamente e em muitas coisas diferentes.

Reconhecer que nem todos os familiares podem e querem participar do processo educativo, bem como nem todos precisam de orientação, é uma das características do modelo que procura envolver todos no processo. Para que o envolvimento ocorra é necessário uma fluidez na comunicação e o estabelecimento de parcerias, assim como reconhecer que, dentre as famílias, as expectativas são diferenciadas, por isso a relação da creche com uma família pode ser bastante diferenciada da relação com outra família. De toda forma, isso não exclui o que afirmam Bhering e Siraj-Blatchford (1999), e Haddad (1987) que o envolvimento das famílias na creche é imprescindível.

O propósito deste tópico foi trazer à tona as questões mais específicas que estão imbricadas no estabelecimento de uma relação de confiança durante o período de inserção. Procura-se trazer para a discussão os conflitos, as ambiguidades e as dificuldades relacionadas à construção dessa relação. Mas, ao mesmo tempo, também foi possível refletir sobre outros modos de pensar e conceber essa relação, que passa pela compreensão da ação de complementariedade, em que, para garantir o bem-estar da criança (objetivo de ambas as instituições), é preciso dar lugar a aspectos que possibilitem a construção de vínculos baseados no esclarecimento de dúvidas e em relações comunicativas. A construção de uma relação de confiança implica perceber as famílias e a relação com elas, no espaço das significações de um determinado grupo (famílias, crianças e profissionais), respondendo às suas necessidades,

pela promoção de diálogo e de escuta, de compreensão e colaboração recíproca, no compartilhar de vivências e experiências, na receptividade nos locais de encontro. Dessa maneira, construindo um caminho para uma relação que satisfaça todos os envolvidos, tendo como objetivo comum a educação da criança no contexto da instituição de educação infantil. Nessa perspectiva, uma boa relação é permeada por uma rede de cooperação e interação que produz para os adultos e especialmente para as crianças um sentimento de pertencem a um espaço onde esses sujeitos se aproximam e reconhecem as contribuições uns dos outros. (BRAGA, 2003, p. 10).

Finalmente, tenta-se neste tópico trazer à tona a especificidade da relação com as famílias durante o período de inserção, pois se trata de um momento em que creche e famílias buscam caminhos para a construção de relações de confiança. A partir dessa discussão, em que foram trazidos os dilemas, os sentimentos e as expectativas que estão por detrás da construção desta relação, também buscamos trazer os caminhos possíveis para se indicar outras formas de ver a relação e sua importância para os objetivos em comuns que ambas as instituições estão empenhadas em garantir.

Considerando essa necessidade de buscar caminhos possíveis, o próximo assunto é dedicado à reflexão sobre alguns aspectos que podem permitir a ampliação do estabelecimento desta nova relação, já no recebimento das famílias no primeiro de dia de inserção da criança na creche.

A conversa inicial: primeiras aproximações

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), um trabalho integrado entre educação infantil e família pode se iniciar no processo de inserção, quando os profissionais se dispõem a ouvir as famílias falarem de suas crianças. De fato, há muitas informações sobre as singularidades das crianças que só poderão ser conhecidas pelos profissionais por meio dos familiares. Os adultos que compõem a família do bebê são, efetivamente, suas primeiras vozes dentro da instituição, na medida em que trazem informações acerca dos seus jeitos de comer, de dormir, de chorar, de ser acalentado, de se manifestar, etc.

Diferentes autores, tais como Vitória (1999), Bondioli e Mantovani (1998), Rizzo (2000) e Gandini e Edwards (2002), são unânimes em defender que na inserção uma conversa inicial entre professores e famílias é importante para que se possam ser trocadas informações referentes à criança, bem como a realização de uma entrevista. A princípio, esta conversa inicial tem como objetivo conhecer mais sobre os hábitos alimentares, de sono, alergias, especificidades e necessidades da criança que vai ingressar no grupo e, também, fornecer informações acerca de como se dará esse processo junto ao grupo. Nesta conversa, pode-se combinar os horários de permanência dos familiares em sala (que poderão aumentar ou diminuir, conforme a criança demonstre segurança ou não), pode-se dar explicações, por parte do grupo de professoras, acerca do funcionamento da creche, a organização dos seus horários de refeições, de trocas e de

sono, assim como pode-se sanar qualquer dúvida referente a todo o processo educativo.

Na pesquisa, quando a família do bebê inserido, representada pela figura da mãe, é questionada sobre como aconteceu a primeira conversa com a creche, representada na figura da professora do grupo em que o bebê se insere, ela responde assim:

Olha, eu não posso reclamar, porque fui muito bem recebida na creche pelas professoras. Antes de começar a adaptação, a professora marcou um horário comigo e me explicou bem explicadinho como iria funcionar a adaptação do bebê. Ela ia me perguntando coisas assim, se ele tem alguma alergia a alguma comida, ou se ele não come alguma coisa, o que ele vinha comendo em casa, sobre o bico [...]. Perguntou até de que jeito ele dorme em casa. Mas acho que é o papel dela. Como vai ficar com o filho dos outros se não conhece nada sobre ele? Depois a gente combinou sobre que horas eu devia trazer ele. Expliquei para ela que estava trabalhando pela manhã e se poderia vir mais à tarde. Ela foi muito legal, falou que se eu pudesse era para trazer de manhã para ele conhecer a outra professora. Eu acho que essa conversa é importante porque eu também perguntei coisas para ela que tinha dúvida e isso me deixou mais segura [...]. (Entrevista 1, realizada com a mãe do bebê em inserção, 2013).

A análise deste trecho da entrevista com a mãe mostra um esforço por parte da professora em querer conhecer mais a nova criança que chega e que essas informações sobre as singularidades e especificidades das crianças só podem ser conhecidas, inicialmente, por meio de uma conversa com a família. A entrevista inicial com as famílias, feita pela professora durante esta pesquisa, merece atenção, pois, como se pode perceber (no anexo deste), ela é genérica, e existe uma tentativa de saber mais a respeito da criança, mas, ainda assim, o objetivo não se efetiva. Pode-se constatar, conforme pontua Bove (2002), que o processo de inserção tem início antes mesmo do ingresso efetivo da criança na creche.

Bondioli e Mantovani (1998, p. 182) também afirmam que uma conversa inicial é de extrema importância:

De qualquer maneira, seja falando abertamente, seja evitando abrir-se, o pai/mãe falará de si e de seu relacionamento com a criança. Para nós é importante ter alguma percepção de tal relacionamento, visto que é sobre essa base que se estabelecerá nosso trabalho. Sem nenhuma pretensão de psicologismo, é claro para cada educador que é muito difícil prescindir das modalidades de relacionamento, instauradas entre criança e mãe, que deve ter compreensão daquilo que acontece e que deve ser capaz de modular os tempos e as formas de sua intervenção, presente e futura, com a criança.

A conversa inicial, portanto, fornece a base necessária à professora para planejar a inserção da nova criança. Concretizada essa etapa inicial, por meio de conversas e combinados, abrem-se então caminhos para que se dê o processo de entrada da criança na creche. Tudo será novidade, é um mundo novo e desconhecido para ser explorado e conhecido. Outros cheiros, pessoas diferentes, outras crianças, alimentação diferenciada, barulhos e sons, cores e movimentos distintos daqueles vivenciados até agora dentro do convívio familiar.

No próximo tópico é dada continuidade à reflexão e análise dos dados apresentando, porém com outro aspecto que engloba o primeiro eixo de análise dos dados: as relações do bebê em inserção com o grupo já constituído. Essas relações, juntamente com a relação creche-família, compõem a dimensão relacional da inserção ocorrida no decorrer do ano, na creche.

4.4. RELAÇÕES SOCIAIS: O BEBÊ EM INSERÇÃO E O GRUPO JÁ CONSTITUÍDO: AS NOVAS INTERAÇÕES

O espaço da educação infantil tem uma característica inegável que é a de proporcionar às crianças que a frequentam o contato com outras crianças, vindas de contextos cujas origens, costumes, hábitos e características são diversas. Além disso, o espaço da educação infantil possibilita um tempo prolongado de convívio com estas crianças e com os adultos responsáveis pelo cuidado e educação delas. Neste sentido, Schmitt (2008, p.110) define que “a creche apresenta-se como um

espaço social, um contexto onde os sujeitos se encontram cotidianamente, se comunicam, produzem e compartilham significados e sentidos”.

Os bebês ao deixarem de integrar exclusivamente o espaço familiar, passam a se constituir em outro espaço, o da creche, pela ação do outro e das suas ações. A entrada de um novo bebê em um grupo de crianças e profissionais que já estava constituído aponta variadas interações com o mesmo, ampliando a sua dimensão relacional. As interações são percebidas e aceitas pelo campo científico desde o nascimento da criança, o que leva a concluir que as crianças, desde muito pequenas, são sujeitos ativos no seu processo de socialização.

Ao analisar a bibliografia acerca do tema das interações entre as crianças é possível perceber que os estudos que envolvem suas capacidades interativas com parceiros de mesma idade não aparecem com muita frequência. Este foco do olhar emerge apenas nas últimas décadas, período marcado por um crescente interesse pelo tema. Anjos et. al. (2003) contribui para perceber esse movimento, a partir de uma revisão da literatura produzida pelas autoras e que utilizou como bases de dados, os bancos: Psycinfo, Medline e Lilacs. Abrangendo o período que compreende os anos finais da década de 1970 ao ano de 2002, o levantamento mostra como se deu esse movimento de estudos dos processos interativos dos bebês, passando a se intensificar nas últimas décadas.

No campo da Psicologia, inúmeros estudos surgem a partir dos anos de 1970, buscando entender como acontecem as interações das crianças pequenas em diferentes faixas etárias. Este interesse relacionava-se ao estudo e análise do desenvolvimento cognitivo, social e afetivo do ser humano. Estas pesquisas apresentam estudos sobre as interações entre as crianças de 3 a 4 anos de vida. Em relação às crianças menores, o levantamento de Anjos et. al. (2003) mostra que estes estudos aparecem de forma mais restrita e em maior quantidade com crianças acima de 1 ano de idade (18 meses).

Durante muito tempo a capacidade dos bebês de interagir com outras crianças foi ignorada, inicialmente, as interações são investigadas na relação entre a criança pequena e os adultos. Estas investigações sustentavam-se em uma base psicológica, fundamentadas na teoria do apego, a partir dos estudos de Bowlby (1969) e de Ainsworth, Blehar, Waters e Wall (1978), interessando-se pelas relações entre o bebê e a sua mãe. Logo, eles tinham o foco voltado para uma relação bem específica: a mãe e o bebê. Por outro lado, os estudos que se voltam para

as interações do bebê com seus coetâneos são mais recentes e isso, pode estar atrelado ao fato dos bebês, cada vez mais cedo, passarem a frequentar outros espaços de socialização que não apenas o de casa. Resultante de um processo de profundas mudanças nos modos de produção das sociedades urbano-industriais, as crianças, desde muito novas, passam a frequentar espaços de educação coletiva em creches, onde encontram muitas outras crianças e têm possibilitadas as interações com crianças de mesma.

Essa possibilidade de encontro do bebê com seus coetâneos exerce peso fundamental no processo de formação humana, uma vez que participa da ampliação de dimensões humanas, como a afetiva, a social, a cultural e a relacional. Acerca das relações, Schmitt (2008, p. 106) ajuda a entender porque toda relação é social.

Toda relação entre pessoas seja indubitavelmente social, o que poderia tornar redundante a utilização dos termos relação e social. Contudo, a meu ver, o adjetivo social apostado ao termo relação é importante por dois motivos: primeiro o de garantir a ideia da dimensão social dos bebês e dos demais sujeitos, não restrita ao biológico e, segundo, a necessidade de afirmar que as ligações entre os seres humanos não ocorrem ao acaso, nem por seus aspectos naturais em si, mas enredadas por uma condição histórico-social.

Assim sendo, pode-se entender que a constituição humana passa pelo outro e pelas condições histórico-culturais que determinam os sujeitos e se entrelaçam nas interações. Conforme Vigotski (apud REGO, 2008, p. 93), o homem se constitui “como tal através de suas interações sociais, portanto, é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura”.

Para que uma relação aconteça não basta apenas que exista a presença física de outro, mas é necessário que haja uma troca de significações entre os atores envolvidos, os quais ocupam distintas posições e desempenham diferentes papéis no contexto social. Acerca disso, Pino (2005, p. 106) esclarece.

Um sistema de relações sociais é um sistema complexo de posições e de papéis associados a essas posições, as quais definem como os atores sociais se situam uns em relação aos outros dentro

de uma determinada formação social e quais as condutas (modo de agir, de pensar, de falar e de sentir) que se espera deles em razão dessas posições.

Deste modo, pode-se entender que as relações entre as pessoas são permeadas de significações sociais e culturais e de posições diversas que um ocupa frente ao outro. Assim, considera-se o significado social que cada um ocupa. Ao tratar especificamente das relações sociais com os bebês, fica entendido que são estas relações (com outros adultos e outras crianças) que permitem que o bebê se aproprie das significações do mundo, respondendo, por meio de diferentes expressões, com o olhar, o sorriso, o balbucio, o choro, o gesto, e etc.

Formas de aproximação e de familiarização dos bebês com o novo integrante

Neste estudo, as crianças são tomadas como seres humanos que desde que nascem são capazes de estabelecer relações sociais não só com os adultos, mas também com seus coetâneos. Dentre as bases que sustentam essa concepção teórica, os estudos da Sociologia da Infância e da Antropologia da Criança contribuem para demonstrar que as crianças interagem entre si, com os adultos e com as instituições, reagindo às imposições dos adultos, negociando e redefinindo uma dada realidade social. A definição de Pereira (2010, p. 110) ajuda a sistematizar a concepção do sujeito bebê que guia esta pesquisa, quando esta autora o concebe como:

um ator social que faz parte de uma categoria estrutural e geracional, que possui suas especificidades, suas linguagens e que estabelece, através delas, interações sociais com os outros, sejam outros bebês, outros adultos, enfim, com o mundo à sua volta.

Durante a pesquisa de campo, percebeu-se que o grupo de bebês que recebia um novo integrante não se mostrou alheio a esse processo, pelo contrário, os bebês apresentaram reações diversas, desencadeadas pela reconfiguração que acontecia no grupo. Podem-se compreender essas reações diversas porque o grupo que recebeu o bebê em inserção já

convivia há certo tempo, já possuía, portanto, seus ritmos e rituais próprios que o caracterizavam antes da chegada de um novo integrante.

A chegada de um novo integrante em um grupo já constituído provocou um movimento na rotina do grupo, marcado pela maior atenção das professoras para o novo bebê. O bebê em inserção, além de novo, passou a ser também o mais novo em termos de idade dentre os outros bebês (06 meses). Suas especificidades e necessidades foram sendo garantidas à medida que as professoras garantiam espaços para que o bebê pudesse permanecer confortável, ora ficava deitado no colchão, ora levemente inclinado no bebê-conforto. Nesses momentos, o olhar e a escuta do bebê acompanhava tanto as ações dos adultos, como dos outros bebês, que se movimentavam pelo espaço, como também os barulhos, vozes, luzes, músicas, objetos, imagens e demais materiais presentes ao seu redor. Esse mundo que acontecia ao seu redor lhe afetava e isso era perceptível nas suas expressões, manifestadas por meio do choro, do olhar, do silêncio, da agitação. Focar o olhar para o bebê em inserção em relação aos demais bebês do grupo permite uma maior aproximação às crianças, pois pode-se acompanhar suas expressões, as quais, muitas vezes, são respostas ao que lhe é externo, são, portanto, manifestações da alteridade do bebê.

Apesar do bebê ainda não se movimentar pela sala como os demais, isso não significou que ele não tenha interagido com as demais crianças. Aqueles que já se movimentam buscavam com certa frequência a interação com o bebê mais novo. Os registros que se seguem (escrito e imagem) ilustra uma das muitas aproximações dos bebês com o novo integrante do grupo:

Sentado no bebê-conforto, em aparente estado de relaxamento, o bebê em inserção começa a demonstrar sinais de sono. Balbucia algo, quase que como reclamando do barulho que as demais crianças da sala fazem ao mesmo tempo. O aparelho de som está ligado e toca uma música da “dona aranha”. Ele se mexe no bebê-conforto procurando mudar sua posição, seus olhos mal conseguem ficar abertos, então, ele começa a chorar e a professora, que está próxima do bebê servindo suco para as demais crianças, o escuta. Como que entendendo o choro do bebê, ela para de servir o suco, vai até a mochila do bebê e pega sua chupeta. Quando retorna com a chupeta na mão, ela vai em direção ao bebê sonolento, que

está a choramingar sem parar e pergunta a ele: “ei amiguinho, você está com sono? Quer tirar um soninho? Pega aqui (se referindo a chupeta e a colocando na boca do bebê). Vem cá, vamos descansar um pouquinho”. Permanecendo ao seu lado, a professora embala o bebê no bebê-conforto e, em questão de segundos, o bebê se entrega ao sono. Assim que ele adormece, a professora para de embalá-lo e volta a servir as canecas e mamadeiras de suco. Alguns minutos se passam e a professora agora oferece suco ao restante do grupo. Manuel, um dos bebês do grupo se aproxima do bebê que dormia e tira a chupeta da sua boca. Com a chupeta na mão, Manuel a observa e depois leva até sua boca. Enquanto isso, o bebê novo, que dormia, acorda e começa a chorar, ele parece assustado. Manuel então sai com a chupeta na boca e vai para o outro lado da sala. (Registro de campo, 2013).

IMAGEM 8 - Manoel se aproximando do bebê em inserção



Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

A presença nem sempre tão direta, mas nem por isso ausente da professora nas interações entre os bebês pode ser entendida a partir do que sinaliza Schmitt, (2008, p.165) ao pontuar que “a aproximação dos

bebês entre si nem sempre é vista com confiança, principalmente quando um deles é bem mais novo do que o outro”. Esta atenção maior para o que se passa entre os bebês põe em evidência as especificidades da própria educação e cuidado das crianças pequenas, não se trata de deixá-los.

Para Musatti (1998) é importante o aspecto da familiaridade nas relações entre as crianças pequenas. Na inserção à creche, além das separações com a família das novas relações com adultos estranhos com quem necessita se familiarizar, a criança passa a viver uma relação diferente da familiar “cujo traço distinto principal é a presença de tantas crianças pequenas.” (MUSATTI, 1998, p. 191). A familiarização torna-se necessária não apenas entre as professoras e crianças, mas também entre si e as crianças. No grupo pesquisado, essa familiarização foi observada em diferentes interações: entre os bebês do grupo e o novo bebê, entre o bebê e os adultos e entre o bebê e o novo espaço. Nos registros a seguir (escrito e imagem) pode-se notar como se deu a familiarização dos bebês do grupo com o bebê recém-chegado.

Com um brinquedo nas mãos, o bebê novo o explora, ele leva o brinquedo até a boca, chacoalha, balança, experimenta entre os dedos do pé, sendo observado por João. João então aproxima-se do bebê e pega o brinquedo de suas mãos. No bebê-conforto, o bebê reage chorando ao passo que João responde ao seu choro devolvendo-lhe o brinquedo. O bebê novo também responde ao gesto de João parando de chorar. A comunicação entre os dois continua com João sorrindo. Então, como se quisesse continuar a interação, João pega novamente o brinquedo das mãos do bebê, que chora e logo em seguida João devolve o brinquedo. Essa ação, acompanhada de uma interação entre João e o bebê acontece por mais duas vezes. (Registro de campo, 2013).

A aproximação dos bebês ao novo integrante do grupo acontece permeada por uma relação em que, como se pode perceber pelos registros, a comunicação é extra verbal, formada por olhares, gestos de oferecer e tirar, silêncios e mesmo a própria aproximação dos bebês que já caminham ao lugar em que estava o novo bebê. Todos esses elementos demonstram como os outros bebês, e não apenas aquele que chega, também são afetados com a presença de um novo coetâneo.

Somados a este, outros registros evidenciaram os bebês se aproximando do novo integrante do grupo e iniciando uma interação marcada por ações que expressavam o quanto a presença de outro os afetava. Dentre as ações observadas: tirar meias e sapatos do novo bebê, pega a chupeta de sua boca e pegar e oferecer brinquedos.

Sobre as formas de aproximação das crianças pequenas e a comunicação e expressões imbricadas, Schmitt (2008, p. 167) amplia o olhar sobre essa aproximação observando que

o movimento não é visto apenas como forma de aproximação na relação dos bebês, mas também de expressar algo ao outro. Os bebês, de maneira geral, exprimem suas sensações, emoções e impressões ao outro pelo movimento, que vão se transformando em gestos comunicativos ao outro. Entre os pequeninos, os movimentos/gestos vão se constituindo gradativamente nas relações, em concomitância com outras relações. Os gestos de apontar, de ofertar, de negar, de defender, os que expressam a raiva, o carinho, a curiosidade, etc., nascem nas relações sociais e, aos poucos, vão fazendo parte das relações entre as crianças.

Portanto, o movimento de aproximação das crianças do grupo com o bebê recém-chegado demonstra as maneiras pelas quais elas buscam uma familiarização. A aproximação se dá acompanhada de uma interação mediada pelos gestos de pegar e oferecer, de tirar e colocar, de ir e vir, gestos que são, por sua vez, acompanhados de expressões, como sorrisos, choros, balbucios, olhares. Estes gestos e expressões dão contornos a uma interação e uma troca de significação, à medida que um bebê responde à ação e expressão do outro.

Das primeiras aproximações às relações de afeto e cuidado entre os bebês: a reconfiguração do grupo

Passados 2 meses da frequência do bebê na creche, ele foi dando pistas de que já se sentia seguro naquele lugar que até então, ainda lhe era muito novo e desconhecido. Essas pistas se fizeram notar em movimentos corporais, expressões e ações por ele iniciadas, como, por exemplo, quando demonstrava não querer mais ficar apenas no bebê-conforto e passou a buscar maneiras de sair do mobiliário. Então, a

professora dando sentido e expressando empatia ao seu desconforto, passa a encontrar outras formas de mantê-lo no espaço, desta vez, dando-lhe maiores possibilidades de movimento, o que significa também maiores possibilidades de relações. Primeiramente, o bebê passou a ficar sentado, encostado em almofadas, essa situação permitiu a ele que pudesse esboçar algumas tentativas de se locomover, ampliando suas capacidades de movimento. Importante ressaltar que essa nova situação, marcada pela confiança e segurança do bebê recém-chegado também acontece na diluição da curiosidade do grupo para com o novo integrante. Assim, o bebê deixa de ser visto como alguém estranho e passa a ser familiar a todos e o mesmo parece acontecer com ele. Os encontros dos bebês como o recém-chegado deixam de ser tão marcados pela curiosidade e estranhamento e passam a dar lugar a relações mais afetivas, marcadas pelo cuidado dos bebês do grupo com o novo bebê.

Após o lanche as crianças brincam com brinquedos dispostos no tapete, o bebê em inserção está sentado no tapete próximo aos brinquedos, algumas crianças também exploram outros brinquedos, mas nenhuma interação diretamente com o bebê. Uma merendeira entra para recolher os materiais utilizados na alimentação. Neste dia, sua filha de aproximadamente 8 anos acompanhava o trabalho da mãe. Julia e Carol estão atrás da porta com bonecas nas mãos. A merendeira entra na sala de mãos dadas com a filha e a apresenta para as professoras. Apresentando os bebês à filha, ela diz: “olha, viu quantos bebês tem aqui?” e a menina responde: “eles são tão lindos, né, mãe?!”. Julia observa atentamente a movimentação e as falas da merendeira e da menina que entram na sala. Ao perceber que a merendeira e a filha começam a se aproximar do novo bebê, Julia pega Carol pela mão e ambas atravessam a sala de mãos dadas em direção ao bebê. Elas se posicionam de forma que uma abraça o bebê e a outra fica na frente. A merendeira percebe a movimentação de sua filha sendo guiada por Julia e diz: “nossa! como eles cuidam do bebê!” E Julia, demonstrando atenção ao que diz a profissional olha para ela e anuncia: “é o neném!” (Registro de campo, 2013).

Os sinais de que a familiaridade foi sendo conquistada e que, com isso, o bebê passa a pertencer ao grupo podem ser vistos pelas suas próprias ações e movimentações de querer explorar o espaço e sentir confiança para tentar sair do bebê-conforto. A familiaridade que dá lugar à confiança também abre espaço para relações mais afetivas, pautadas pelo cuidado e senso de pertencimento, ou seja, cuida-se de quem faz parte de nós, como demonstrado por Julia. Assim, o bebê passa a sentir pertencido ao grupo, momento a qual ele expressa confiança em seus movimentos e busca autonomia e o grupo o aceita como mais um integrante, complexificando as relações, que passam a ser marcadas por afeto e cuidado.

Acerca dessas relações de cuidado que as crianças têm, sobretudo entre aquelas que são mais velhas em relação às mais novas, como no caso do bebê novo, que ainda não caminhava e Julia, alguns meses mais velha, mas já com total autonomia para locomover-se, Schmitt (2008, p. 179) observa que:

as crianças maiores, quando se encontram com os bebês, assumem uma posição de responsabilidade e cuidado sobre eles. De maneira geral, as crianças de mais idade assumem uma posição de ser maior, que lhe agrega um status de responsabilidade, e também uma posição de poder frente ao outro que é menor do que ela. Nessas situações, elas se aproximam das ações exercidas pelos adultos, imprimindo sentidos de comando, atenção e controle, muitas vezes de maneira mais enfática.

As relações de cuidado, afeto e proteção com o bebê novo foram observadas em alguns registros e eram traduzidas em demonstrações de carinho, como oferecer a chupeta quando o bebê chorava, ou ajudá-lo segurar a mamadeira. Essa proteção e cuidado evidenciados pelos bebês do grupo revelam ainda o modo como eles percebem a ação dos adultos ao seu redor. A este respeito Castro (2011, p. 102) ressalta que:

as crianças pequeninas se apropriam dos aspectos externos dos quais participam e por meio dessa ação sobre as institucionalizações sociais do meio, reelaboram e manifestam individualmente seus modos de compreender o entorno.

As próprias ações das professoras, mais voltadas ao bebê que recém chegara ao grupo e que era tão novo são reelaboradas pelos bebês do grupo e manifestadas em ações de cuidado para com ele também. Perceber isso mostra como as relações entre um e outro envolvido atravessa outras relações, como, por exemplo, a relação dos bebês com o bebê recém-chegado foi atravessada pelas relações da professora com ele, que não se deram no vazio social, cabe lembrar.

As mudanças no grupo: a alteridade manifestada com o bebê inserido

Reconhecer que a constituição humana passa pelas relações estabelecidas com diversos sujeitos ao longo da vida, implica assumir também a alteridade como “aspecto fundamental das relações sociais e da constituição do ser humano.” (SCHMITT, 2008, p. 149). A alteridade tem a ver com o reconhecimento de que o outro me afeta, ou seja:

é aquilo que, sendo de fora de mim, sendo do outro, me atinge, me modifica, me constitui, me completa, me diferencia, me altera, seja na linguagem, seja nos hábitos, nos gostos, nas palavras, na forma de brincar e nas diversas expressões sociais. Nas relações estamos sempre estabelecendo alteridade com o outro ser humano ou com os objetos e produções culturais que trazem em si a linguagem e sentidos atribuídos socialmente. (SCHMITT, 2008, p. 149).

Ao perceber o grupo ou as demais crianças como partícipes do processo de inserção, pontua-se outro aspecto a ser considerado na ação pedagógica dos profissionais, que ampliam sua atenção para além da família e da criança que se insere.

Durante a pesquisa de campo, foi possível registrar, em diferentes momentos, uma professora priorizando as necessidades do bebê recém-chegado, buscando estabelecer com ele uma relação de confiança e afeto e a outra professora com o grupo. Muitas vezes, o grupo ia para outro espaço, como o solário, enquanto a outra professora permanecia em sala com o bebê. A diminuição da mediação de uma das professoras com as demais crianças gerou um novo movimento no grupo, à medida que a presença de um novo integrante promoveu mudanças nas relações intragrupo. As crianças do grupo reagiram e manifestaram a mudança de diferentes maneiras: inquietação, agitação e diversas tentativas de atrair a atenção das professoras, como mostra o registro que se segue:

A professora está sentada no tapete com as crianças e lhes oferece brinquedos, mostrando as maneiras de se brincar com eles: “olha que legal, esse faz barulho, e esse espeta o dedo... quem quer esse?” Todos que estavam ali pegaram algo para explorar. O bebê em inserção ensaia tentativas de sair do bebê-conforto, até que escorrega e começa a resmungar. A professora responde pegando-o no colo. Nesse momento, Julia quer sentar no colo da professora também, Carol também se desloca até a professora, e juntamente com Julia tenta conseguir um espaço na perna da professora. Manoel, ao perceber o movimento de Julia e Carol deixa o brinquedo de lado e junta-se às meninas na perna da professora. Percebendo a movimentação das crianças e mostrando-se afetada pelo que indicavam, a professora coloca o bebê no tapete e volta sua atenção aos que estavam em sua perna. Então, nesse momento, Carol, Julia e Manoel correm em direção ao espelho e começam a fazer caretas. (Registro de campo, 2013).

Tão logo a professora colocou o bebê no tapete, que estava em seu colo, para que pudesse voltar maior atenção ao trio que tentava “escalá-la”, as crianças parecem mostrar-se satisfeitas da atenção e correm para outro espaço.

No registro seguinte são reveladas outras manifestações emocionais do grupo relacionadas a chegada do novo bebê:

O bebê em inserção está agitado, aparenta sono, a professora se senta ao lado dele, que está no bebê-conforto, oferece-lhe a chupeta e o embala. Carlos se aproxima e, em seguida senta no colo da professora, Julia também quer colo, a professora divide uma perna para cada um. Carol percebe a movimentação e se pendura no pescoço da professora e chegam mais 2, ela não consegue mais embalar o bebê, com um braço segura João e com o outro embala. Em seguida, chega Luana e se joga em cima das crianças que estão no colo da professora, o que faz com que ela precise

mediar a situação e por isso para imediatamente de embalar o bebê. As crianças que estavam no colo começam a chorar, juntamente com o bebê em inserção e, em seguida, tem-se um choro coletivo. (Registro de campo, 2013).

A dimensão da emoção pode ser evidenciada nessas cenas, traduzida em forma de agitação do grupo e disputa de atenção da professora quando ela está com o novo bebê. Segundo Wallon (1986, apud GALVÃO, 1995, p. 64), a emoção é uma atividade eminentemente social e “nutre-se do efeito que causa no outro, isto é, as reações que as emoções suscitam no ambiente funcionam como uma espécie de combustível para sua manifestação”, tal como aconteceu com o choro generalizado. (apud GALVÃO, 1995, p. 64).

Os registros evidenciaram a importância do papel dos adultos como mediador das relações. O desafio das professoras consiste em conjugar as necessidades individuais de cada criança com as do coletivo. A fala das professoras do grupo é significativa, pois reafirmam as manifestações expressadas pelo coletivo de bebês com a chegada de um novo integrante.

Eu percebi que houve um estranhamento e não foi pequeno. Em alguns momentos eu tive a impressão de que as crianças tratavam o bebê em inserção como um boneco, queriam tocar, mexer, dar o bico, a mamadeira, balançar o bebê-conforto. Ele também parece que é muito protegido pelas crianças, talvez por ser o menor, talvez por não andar, não sei te dizer o porquê, mas sinto que ele ainda é diferente para as crianças do grupo. (FALA - PROFESSORA 1).

Com certeza o grupo percebe que tem uma criança nova no meio e isso gerou mudanças, não tem como negar isso. A gente acaba dando mais atenção para aquela criança que chegou. Ela acaba de chegar precisa dessa atenção, tudo é muito diferente e estranho para ela, por mais que ela tenha passeado por aí, o mundo é muito diferente daquele que ela tinha em casa. Estamos falando de um bebê, de uma criança pequena que nasceu há quatro meses, é pouco né? E as crianças percebem que agora tem uma nova

criança exigindo mais de nós, elas sentem que a gente se afasta um pouco delas para dar atenção ao recém-chegado. E ele é o menor, o mais novo. Eu acho que tem uma curiosidade deles com o bebê porque volta e meia mexem nele, tiram o bico, e o ciúme é o pior. (FALA – PROFESSORA 2).

Com certeza essa inserção no meio do ano mexeu muito com todo o grupo, inclusive com nós, as professoras. Ele chegou com o caminho andando, o projeto em andamento. Então, tivemos que caminhar de acordo, respeitando as especificidades dele como bebê assim pequeno. Mas o grupo sentiu muito, a gente percebe as crianças mais agitadas, querendo mais atenção, com ciúmes quando a gente dá atenção ao bebê, ao mesmo tempo a gente percebe que ele já faz parte do grupo e que as crianças o cuidam, quando a gente vê estão embalando ele no bebê-conforto. Foi o primeiro ano que tive uma inserção no meio do ano, foi complicado porque mexeu com tudo, mas achei que seria pior. Agora que ele já fica em período integral, chora menos parece que as coisas começam a se acalmar novamente, mas o grupo continua agitado! (FALA – PROFESSORA 3).

A fala das professoras mostra, assim como os registros, que houve uma mudança no grupo diante da chegada de mais um integrante. Na fala de uma das professoras, essa mudança no grupo se estende para a mudança na proposta pedagógica: *“Ele chegou com o caminho andando, o projeto em andamento. Então, tivemos que caminhar de acordo, respeitando as especificidades dele”*. Neste sentido, não só o grupo foi reconfigurado, mas a ação pedagógica precisou levar em conta a mediação de novas relações no grupo: dos bebês com o recém-chegado, da professora com o bebê e o grupo.

Por enquanto, a discussão buscou abarcar a dimensão das relações sociais envolvidas em uma inserção que acontece no meio do ano. Como se observou, a inserção de uma criança no decorrer do ano gera mudanças, uma vez que algumas necessidades mais imediatas e específicas de um bebê precisam ser levadas em consideração e priorizadas pela professora. Por outro lado, é preciso considerar e

garantir aos outros bebês atenção às suas individualidades. Diante da complexidade de relações que acontecem durante a inserção de um bebê em um grupo constituído, é preciso reafirmar a importância do planejamento da ação, sobretudo, da ação pedagógica no espaço e no tempo, já que a professora não tem como estar fisicamente presente em todos os momentos. Diante desta impossibilidade de estar presente em todas as situações e diante da necessidade da atenção individual ocorrer, Schmitt (2011, p. 06), pontua essa atenção e sua qualidade depende “da confiança que os adultos depositam nas crianças e no espaço que ele organiza. Exige deste profissional não apenas o planejamento das ações em que ele estará presente, mas também nas situações em que estará distanciado.”

Os próximos itens são dedicados a aprofundar os aspectos que englobam o segundo eixo de análise, o da ação pedagógica. Os dois aspectos que compõem esse eixo são: a relação professora, bebê inserido e grupo e planejamento da ação pedagógica.

4.5 AÇÃO PEDAGÓGICA: PLANEJAMENTO

Nesta parte da pesquisa são apresentados os aspectos relacionados à inserção que foram agrupados em torno do segundo eixo de análise e reflexão dos dados: a Ação Pedagógica. Nos próximos serão apresentadas as reflexões resultantes da análise da relação da professora com o bebê inserido, com o grupo e o planejamento. Para tratar sobre a ação pedagógica, consideram-se as bases teóricas e diretrizes legais que orientam o trabalho junto às crianças de até três anos em creches. Adotou-se como pressuposto que o planejamento para crianças de 0 a 3, não inclui antecipação de conteúdos próprios do ensino fundamental, e orientam-se para as especificidades da educação infantil, em uma perspectiva de definição de uma Pedagogia da Infância.

De acordo com Rocha (1999, p. 58), uma identificação da perspectiva da Pedagogia da Infância baseia-se no:

reconhecimento de uma especificidade da educação da pequena infância, num movimento que busca bases teóricas alicerçadas especialmente na afirmação da infância como categoria histórico-social e na atenção às determinações materiais e culturais que as constituem.

Nesta perspectiva, as crianças são percebidas a partir de sua inserção social e cultural, o que deve considerar, classe, gênero, etnia, religião. Nesta direção, a criança deixa de ocupar uma posição subalterna para uma posição a qual passa a tomar parte em projetos educacionais, em que as práticas educativas privilegiem

uma especificidade da ação educativa junto às crianças de 0 a 6 anos em instituições de Educação Infantil. Assim, tendo como marca a função social atribuída à Educação Infantil, na perspectiva de uma Pedagogia da Infância, deve-se ter como fundamental que a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas dá-se de modo vinculado aos processos gerais que as constituem: as linguagens, as interações, os jogos e as brincadeiras. (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 267).

Como se pode perceber a especificidade da ação educativa baseada na perspectiva da Pedagogia da Infância leva em consideração os processos gerais que constituem as crianças. As interações, os jogos e as brincadeiras, as linguagens, que devem orientar as ações educativas de forma a considerar as crianças e a forma como se constituem seres humanos. Levando isso em consideração, conforme indica Buss-Simão (2012, p. 102):

se concebe que todos os tempos, todas as organizações, disposições e arranjos espaciais e todas as relações que as crianças estabelecem entre si e com os adultos e, destes com as crianças, constituem-se como pedagógicos. Nessa perspectiva se compreende que o conhecimento é parte e consequência das relações que as crianças estabelecem com o meio natural, com o meio social, com a cultura, com os adultos e com as outras crianças.

Trazer o que é percebido como ação pedagógica vai pressupor escutar e buscar perceber o que as crianças revelam e indicam a partir da característica geracional a qual se inserem, que é diferente do olhar do adulto. Assim, conforme Rocha (2010, p.46), “busca-se nessa escuta confrontar, conhecer um ponto de vista diferente daquele que nós

seríamos capazes de ver e analisar no âmbito do mundo social de pertença dos adultos”. Escutar o que as crianças indicam, segundo Buss-Simão (2014, p.103),

oferece pistas que podem contribuir para a construção da especificidade da docência com crianças pequenas a qual envolve uma grande quantidade de ações, tais como: alimentar, dar banho, trocar fraldas, manter contatos corporais constantes com as crianças e estabelecer formas de relação e comunicação cuja predominância reside em manifestações emocionais e corporais.

A escuta da professora e a observação em relação às crianças torna-se, portanto, uma premissa quando se trata da organização do trabalho pedagógico na educação infantil, com base na Pedagogia da Infância. Da mesma forma, ao tratar especificamente do trabalho com os bebês, as situações que envolvem o cuidado também se constituem pedagógicas.

O documento, Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis³⁴, é tomado nesse estudo como referência na análise da ação pedagógica, considerando que este documento vai permitir entender as bases teóricas da ação docente no município em que foi realizada a investigação. Pois, conforme Sacristán (2000, p. 166-167).

O professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, em uma instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas às vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgãos do governo de uma escola ou pela simples tradição que se aceita sem discutir.

Desta forma, é importante uma retomada do documento, que traz no seu escopo a função social da educação infantil, os núcleos da ação

³⁴Elaborado em 2010, por Rocha, este documento estabelece as diretrizes para a educação infantil do município retomando os Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil, que foram produzidos no ano 2000, e ampliando as bases teóricas, já constituídas ao longo da história da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

pedagógica e as implicações desses aspectos para uma definição do caráter da docência.

Os núcleos da ação pedagógica fornecem indicativos pelos quais os planejamentos devem ser baseados, são eles: linguagens: gestual-corporal, oral, sonoro-musical, plástica e escrita; relações sociais e culturais, e; relações com a natureza. Com relação às relações pedagógicas, o documento dá ênfase à concepção de criança que é ativa e potente e que, portanto, é protagonista da sua ação educativa. A implicação dessa base de referência impõe à ação pedagógica o exercício da auscultação, ou seja, a escuta que busca não apenas ouvir as crianças, mas compreendê-las e levar em conta as suas considerações no planejamento da ação educativa. Assim, conforme Rocha (2010, p. 15), essa estratégia da ação pedagógica:

Implica desdobramentos na prática pedagógica que, associada ao conhecimento sobre os contextos educativos, permite um permanente dimensionamento das orientações e da tomada de decisão dos professores sobre os núcleos a serem privilegiados a cada momento e as práticas pedagógicas correspondentes. A aproximação às crianças e às infâncias concretiza um encontro entre adultos e a alteridade da infância e exige que eduquemos o nosso olhar, para rompermos com uma relação verticalizada, de subordinação, passando a constituir relações nas quais adultos e crianças compartilham amplamente suas experiências nos espaços coletivos de educação, ainda que com patamares inevitavelmente diferenciados.

Neste sentido, são as crianças, suas ações, expressões e singularidades que constitui a fonte de orientação da ação do professor na educação infantil, que tem como objetivo ampliar suas capacidades e competências, sem negar-lhes os conhecimentos acumulados historicamente.

Para tanto, o registro e sua documentação tornam-se as ferramentas indispensáveis à ação pedagógica com crianças, conforme pontua Buss-Simão (2012, p. 282):

a concretude e a qualificação desses modos de fazer pedagógicos só são possíveis de alcançar

pelo exercício da documentação. Ou seja, só são possíveis por meio da observação, do planejamento, do registro, da discussão e da reflexão, em que se ‘olha’ não apenas os processos de desenvolvimento das crianças, mas também os seus conhecimentos, as suas produções, as suas manifestações, as suas preferências, as suas interações, etc.

Uma vez contextualizada a base teórica e as orientações educativo-pedagógicas do município de Florianópolis, no próximo tópico serão apresentadas as reflexões resultantes dos aspectos que englobam o segundo eixo de análise: a ação pedagógica. Inicialmente, será descrito sobre o planejamento e, posteriormente, sobre a relação da professora com o grupo de crianças e o bebê inserido.

O planejamento

As especificidades que envolvem a ação docente com crianças pequenas de 0 a 3 anos apontam particularidades no trabalho docente. O planejamento pedagógico deve englobar essas particularidades, uma vez que, planejar a ação docente em espaços de educação infantil não é uma tarefa simples. Pelo contrário, é uma tarefa complexa que exige professores preparados para entender não só processo de desenvolvimento humano e as dimensões que fazem parte deste desenvolvimento, mas também as necessidades e especificidades de cada criança que ali se encontra.

A ação docente em creches, muitas vezes, é considerada como praticamente inexistente, pois durante muito tempo se considerou que a atividade na creche era traduzida na realização de ações de cuidado, como a alimentação, o sono e a higiene. Pelo contrário, a vivência do dia-a-dia em um berçário é traduzida, conforme Tristão (2006, p. 40), em “ações que são quase imperceptíveis [...] mas que denotam a capacidade da professora de perceber as crianças e agir de forma a contemplar as necessidades dos pequenos”. De acordo com esta autora, o trabalho pedagógico com bebês é envolvido pela sutileza, pois:

está presente em atos cotidianos, aparentemente pouco significativos, mas que revelam a importância do trabalho com bebês. Virar uma criança,... perceber seus sinais corporais, ...cobri-la em um dia de frio e outras tantas ações podem

fazer a diferença entre a atenção, característica de uma prática humanista e emancipadora, plena de significados e o descaso, característica das práticas desumanizadoras voltadas para o conformismo e para subalternidade” (TRISTÃO, 2006, p. 40).

O berçário é um contexto coletivo, onde os bebês podem conviver com adultos e crianças diferentes dos seus contextos domésticos, e têm a possibilidade de experimentar diversificadas vivências de ampliação e complexificação das suas capacidades e competências, bem como experiências de coletividade (integração, regras, partilha de brinquedos). Assim, a docência com bebês parte do princípio de que todas as relações que se estabelecem nesse contexto são educativas. A troca de fraldas, a alimentação, o descanso, são exemplos das vivências diárias e que tem, conforme anunciado por Rocha (2010) e por Tristão (2006), uma intencionalidade educativa. Elas são ações que resultam de uma interação, uma relação interativa entre adulto e criança.

Batista (2003), apesar de não estudar especificamente os bebês, traz em seu trabalho uma importante contribuição quando coloca o professor da educação infantil em um lugar de reconhecimento da alteridade das crianças e de proporcionar a elas oportunidades de viverem suas infâncias, em um espaço que as respeite e as escutem. De acordo com esta autora (2003, p. 63), ao conceber o espaço da educação infantil como “lugar de produção de conhecimentos sobre as crianças”, coloca-se o professor no “lugar de pesquisador”,

de sujeito que faz perguntas sobre os universos infantis. Isto implica o reconhecimento do que as crianças têm a oferecer: suas capacidades expressivas, imaginativas e criativas. É preciso que estejamos abertos para o encontro com as crianças, mais precisamente com a alteridade delas, com o que é próprio e radical do ser das crianças. Para tanto, é preciso construir outros tempos/espços de reflexão entre os profissionais envolvidos com a educação e cuidado das crianças. Eles precisam de tempos e espaços para olhar, refletir, produzir conhecimento, planejar um cotidiano provocador da fantasia, da imaginação, da brincadeira, do movimento, da alegria, do aconchego, do colo, de experiências, de

descobertas, da participação efetiva das crianças nas decisões e projetos. (BATISTA, 2003, p. 63).

Coutinho (2013, p. 02), tratando da ação do professor na educação infantil, sugere alguns aspectos que devem ser levados em consideração pelos professores ao pensar na ação docente com os bebês:

- o conhecimento sobre a importância da atenção ao bebê, seja pela fala branda que o acolhe e revela o respeito do adulto para com ele, seja pelos olhares e gestos que lhe revelam que o adulto está atento às suas ações, aos seus movimentos;
- o conhecimento sobre a importância de espaços e tempos que promovam as interações e qualifiquem as relações entre as crianças, delas com os adultos, com os objetos e demais elementos do espaço físico e social;
- o reconhecimento do corpo como linguagem, assim como componente da ação social, já que ele tanto comunica e expressa quanto estrutura e se modifica, mediante as ações e relações sociais dos bebês.

No levantamento bibliográfico apresentado por Schmitt (2008, p. 49), acerca da ação docente com crianças de 0 a 3, a autora evidencia a tensão entre as ações de cuidar e de educar. Nas pesquisas encontradas pela pesquisadora identificou-se uma “fragmentação nas ações dos profissionais, ao relegarem, para segundo plano, tarefas ligadas a higiene, alimentação e sono. Essas ações na maioria dos casos se revelam sem planejamento e sem preocupação pedagógica”. E, como consequência dessa fragmentação das ações, fica evidente, conforme a pesquisadora, “uma alienação quanto ao ato de planejar o cotidiano”.

Assim, o planejamento de atividades pedagógicas é privilegiado, em nome da secundarização daquelas atividades de cuidado que são ações pedagógicas também.

Sendo o planejamento fundamental na educação infantil, não só como um instrumento do trabalho das professoras, mas também como norteador da intencionalidade educativa, cabe às professoras decidir

sobre as ações que englobem o tempo e o espaço, as vivências e as experiências que poderão ser possibilitadas às crianças.

Compreendendo o planejamento como instrumento do trabalho docente e como consequência da reflexão sobre a documentação produzida, Ostetto (2000, p. 177) contextualiza que “a intencionalidade traduz-se no traçar, programar, documentar a proposta de trabalho do professor. Documentando o processo, o planejamento é instrumento orientador do trabalho docente”. A documentação refere-se, portanto, ao processo que vai do registro de observação do professor (seja ele escrito, fotográfico e o conjunto de produções das crianças) à avaliação.

Focando-se na importância do planejamento do espaço para qualificar as relações que nele acontece, Schmitt (2008, p. 196) chama atenção para o fato de que a organização do espaço “aparece também como aspecto pedagógico importante para as relações com e dos bebês, principalmente pela condição da não onipresença dos adultos entre eles.” O professor assume um papel de facilitador ao planejar um espaço e organizá-lo, um facilitador de relações entre as crianças e entre os adultos e as crianças. Assim, as relações da professora com os bebês e entre eles são tecidas pela presença ou não de elementos, inclusos ou deixados de lado no planejamento, na composição do espaço. (SCHMITT, 2008).

O planejamento do espaço na ação educativa com bebês deve considerar que as crianças possam se movimentar livremente pela sala, que possam interagir entre si e que possam ter suas ações autônomas incentivadas e desafiadas. Esses aspectos são trazidos por Guimarães (2011, p. 102) quando esta autora aborda a importância do planejamento do espaço no trabalho pedagógico com bebês,

ao organizar a sala para os bebês e as crianças bem pequenas é importante arranjá-la de modo que auxilie as ações das crianças e favoreça os seus movimentos. Nessa perspectiva, o espaço da sala é pensado, tendo em vista o arranjo da mobília, dos brinquedos e outros materiais, para que as crianças interajam e relacionem-se umas com as outras e com as adultas, brinquem com os objetos e os brinquedos podendo, assim, vivenciar diferentes experiências. O objetivo consiste em proporcionar conforto e bem-estar e, ao mesmo tempo, oferecer-lhes amplas oportunidades de aprendizagem ativa e de interação sociais.

Buscou-se apresentar até aqui a concepção de planejamento que norteia a pesquisa e que está em consonância com o documento orientador da Rede de educação, na qual a pesquisa foi realizada. A seguir, será dada ênfase ao planejamento da inserção, mais especificamente, no planejamento da inserção observada durante a realização desta pesquisa. Conforme os objetivos propostos, neste momento o foco do olhar procurou analisar o impacto da ação docente no momento de inserção de um bebê na creche.

Inicialmente será trazida a análise documental do planejamento das professoras do grupo do berçário, buscando-se relacionar com o que foi percebido durante o período de permanência no campo. No grupo, há dois tipos de planejamento, um deles é anual e prevê os eixos da ação pedagógica, o outro é mensal e sistematizado por semanas. Neste, são especificadas as atividades que serão propostas ao grupo. Além desses dois planejamentos, há um mais geral e outro mais específico e há outro que contempla o período de inserção no início do ano e inclui o planejamento das situações de recebimento das famílias, a realização de uma entrevista e uma reunião específica de grupo. Em seguida, apresenta-se um detalhamento desses planejamentos.

O planejamento anual e mensal das ações com grupo

O planejamento anual é baseado no detalhamento dos eixos da ação pedagógica, tomando como base o Projeto Político Pedagógico da unidade educativa e o documento das Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil do Município de Florianópolis. Os eixos definidos no documento são: a brincadeira, as relações sociais e as linguagens. Conforme indica o documento:

Para discutir a educação das crianças pequenas [...] vamos enfatizar a importância das relações interpessoais, a linguagem e a brincadeira dos bebês. Pois acreditamos que é principalmente em torno destes eixos que se produz o início de uma proposta educativa no berçário. (PLANEJAMENTO ANUAL - Grupo 1, 2013, p. 03).

Para definir as proposições que serão organizadas, o planejamento da unidade educativa estudada cita a importância do registro diário por meio do olhar das professoras sobre o vivido,

utilizando o recurso da fotografia ou a escrita. Este aspecto evidencia a preocupação em considerar as crianças como informantes da ação e como partícipes do processo educativo.

Além de enfatizar o uso do registro e observação, o documento trata da avaliação como uma ferramenta constante para redimensionar a prática educativa, aprimorar as ações e solucionar eventuais desafios percebidos no dia a dia. Ao observar e acompanhar as vivências do grupo durante a pesquisa percebeu-se que as relações com e entre o grupo, quando estavam envolvidos com as ações pedagógicas de cuidado (higiene, alimentação ou sono), aconteciam atreladas às propostas previstas no planejamento. Há uma rotina prevista no planejamento, conforme a sistematização que se segue:

- Momento de chegada;
 - Alimentação (lanche da manhã);
 - Higienização (trocas);
 - Atividades livres ou dirigidas;
 - Alimentação (almoço);
 - Higienização (trocas);
 - Sono;
 - Organização do espaço;
 - Alimentação (lanche da tarde);
 - Higienização;
 - Atividades livres ou dirigidas;
 - Alimentação (janta);
 - Higienização; e
 - Saída e despedida das crianças.
- (PLANEJAMENTO ANUAL - Grupo 1, 2013, p. 29).

Os diferentes aspectos que envolvem a rotina são discutidos em algumas pesquisas, como as de Batista (1998), Barbosa (1999) e de Coutinho (2002). As autoras tecem análises críticas sobre as ações de rotina que ignoram a heterogeneidade das crianças. Para Batista (1998), a rotina no dia a dia da creche passa por um processo de institucionalização e acaba ficando subordinada a tarefas e horários. Nesta direção, a organização passa a ser de um trabalho para uma coletividade de crianças sem identidade e homogêneo. Coutinho (2002) também aponta que a coletividade fica exposta ao cumprimento de uma rotina, que não leva em consideração as relações que ali se estabelecem. Assim, ao analisar o planejamento do grupo pesquisado, chama à

atenção a forma como é apresentada a rotina no planejamento das professoras, uma vez que as atividades “livres e dirigidas” parecem ser dissociadas das ações da rotina, indicando uma ruptura entre as ações de cuidado e as ações educativas.

No dia a dia da creche, durante a realização da pesquisa, perceberam-se alguns momentos que realmente apontam para essa ruptura, um deles é o momento do sono. Apesar de o grupo apresentar sutis diferenças de idade, apenas o bebê em inserção tinha 6 meses, todas as crianças após o almoço eram colocadas para dormir ao mesmo tempo, umas dormiam antes, outras depois, mas o momento do sono era aquele, no coletivo. O bebê em inserção, também o mais novo do grupo, era o único que diariamente dormia depois do lanche da manhã e após o momento do almoço ele mais uma vez dormia, desta vez juntamente com o grupo.

Por outro lado, a dimensão da heterogeneidade e sua consideração para os aspectos singulares de cada bebê são evidenciadas nas ações das professoras do grupo. Nessas ações, pode-se perceber o movimento de olhar para o coletivo e entender nele as características que dão contorno à heterogeneidade do grupo, ainda que alguns aspectos da rotina os controlem. Observaram-se essas características, por exemplo, no momento de atenção individualizada com bebês, em que as professoras qualificavam a situação estabelecendo conversas com os bebês, o que leva a considerar que a ação pedagógica os reconhece como seres únicos e singulares que vivenciam e fazem parte de um contexto coletivo. Essa concepção foi evidenciada em diversas situações, dentre elas, a que se segue no registro.

Uma profissional entra na sala trazendo a janta dos bebês. Alguns percebem a entrada dela e procuram os bebês-conforto para se sentarem e assim anunciar que esperam pela comida. Não percebo que exista um critério de escolha para os que serão alimentados primeiro, uma das professoras organiza 3 bebês-conforto próximos a si e posiciona mais 3 próximos ao balcão, para que a outra professora alimente as demais crianças. Julia senta-se num dos bebês-conforto organizados pela professora. Manuel noutro, restando um vazio. Nos outros três bebês-conforto sentam-se Raquel, Carol e Patrick. A janta é sopa, mas está quente, a professora serve os pratos e coloca no balcão para que esfriem.

Durante esse tempo, uma criança se desequilibra e cai, a professora vai ao encontro dela, a pega no colo, acalmando-a. Logo em seguida, a professora a coloca sentada no único bebê-conforto que estava desocupado. Inicia o momento da alimentação. Luana, que estava brincando atrás do trocador vai até as costas da professora e a beija, depois, mexe no seu cabelo. A professora pergunta a ela: você quer comer? Já sei! Por isso está me beijando...hum entendi. Ela se vira e observa que a menina está com a fralda suja. Então diz: ahhh entendi! Você quer me mostrar que está com cocô é isso? Vem aqui, espera eu terminar de dar comida aos amigos que já troco você. Os momentos que se seguiram foram de diálogo com as crianças que estavam na sua frente e com Luana, que esperou entretida na conversa com a professora até que os outros bebês terminassem de comer e a professora a atendesse. Antes de continuar a alimentar os demais bebês, Luana foi trocada. (Registro de campo, 2013).

Este registro mostra como os bebês se utilizam de diversas maneiras para conseguir se manifestar no coletivo e assim expressar o que sentem e quais as suas necessidades. Por outro lado, o registro também explicita como o trabalho coletivo e a atenção individual se entrelaçam nas relações. A professora imbuída do momento da alimentação para o grupo de crianças conseguiu suprir a necessidade do grupo e também atender ao pedido de Luana. Foi dada atenção à sua necessidade particular, e Luana foi considerada em sua singularidade, no âmbito de um contexto mais amplo que não envolvia só a ela.

Ao tratar sobre o planejamento semanal, percebe-se que diferentes ações são proporcionadas ao grupo relacionado, todas com base nos eixos descritos no planejamento anual. O dia da fruta, agendado para todas as quartas-feiras era o único dia fixo que previa que, em cada semana, uma criança trouxesse uma fruta. Esta proposta envolvia a intencionalidade de apresentar às crianças a possibilidade de ampliar o gosto, a experiência com os odores, os sabores e as texturas a partir da experimentação de diferentes frutas. Ao final da proposição, o suco da fruta era oferecido ao grupo.

O planejamento da inserção para o grupo de bebês

Na análise do planejamento da inserção dos bebês do grupo investigado pode-se perceber que a inserção concebida pelas professoras considera este um processo que, portanto, deve ser realizado de maneira gradual. Dentre os aspectos que evidenciam esta concepção, está a organização da entrada dos bebês no grupo de modo gradual, sendo esse ingresso feito com acompanhamento das famílias que também de forma gradual, vão aos poucos se ausentando. O planejamento da inserção inicial das crianças na creche também é contemplado no Projeto Político Pedagógico da unidade investigada, que aborda a importância deste momento para a unidade e toma como base o documento “Orientador da Inserção”, da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

No planejamento do grupo investigado foram considerados os seguintes objetivos específicos a serem atingidos no processo de inserção:

- *Acolher as crianças individualmente de forma carinhosa;*
 - *Amparar as crianças em suas necessidades físicas e emocionais;*
 - *Observar as crianças que estão muito quietas, ou muito chorosas e buscar junto às famílias alternativas na sua inserção;*
 - *Considerar que o processo de inserção pode ser mais longo para algumas crianças;*
 - *Permitir e incentivar o uso de objetos de transição;*
 - *Observar, acompanhar e registrar o momento de cada criança;*
 - *Aumentar gradativamente o tempo de permanência da criança na creche, levando em consideração as particularidades de cada uma e orientar as famílias que caso a criança necessite poderão ficar presentes, brincando e entretendo a criança na sala para que sinta confiança no novo ambiente.*
- (PLANEJAMENTO DA INSERÇÃO – Grupo 1, 2013).

A partir dos objetivos elencados no planejamento do grupo para o momento da inserção é possível perceber a preocupação das professoras em acolher as crianças individualmente, amparando-as em suas necessidades físicas e emocionais, o que evidencia uma preocupação em garantir às crianças maior atenção individualizada neste momento delicado de mudanças. Gomes (2014, p. 04), em seus estudos sobre a inserção de crianças pequenas na creche, reafirma e torna legítima a preocupação das professoras, ao descrever que :

A intenção é que esse momento seja vivenciado de maneira menos impactante tanto para a criança quanto para sua família. Entende-se assim, que faz toda a diferença um ambiente institucional que organiza e estrutura de forma planejada seu ambiente, fundamentando-se na perspectiva do acolhimento, **tendo como foco principal o respeito às necessidades e peculiaridades dos pequeninos**. Essa concepção diverge da noção de adaptação, ideia que consiste na submissão da criança aos ritmos e tempos da instituição, desconsiderando, assim as necessidades das crianças e as ansiedades que envolvem a experiência de separação mãe-bebê. (grifos da pesquisadora).

O respeito das peculiaridades de cada criança pode ser evidenciado em um dos objetivos específicos do planejamento da inserção, que quando se toma o cuidado de *“considerar que o processo de inserção pode ser mais longo para algumas crianças”* e ainda chama-se a atenção para *“observar as crianças que estão muito quietas, ou muito chorosas”*. (PLANEJAMENTO DA INSERÇÃO – Grupo 1, 2014).

A dimensão da familiaridade como um aspecto importante a se considerar na inserção é evidenciado no planejamento, sobretudo quando, dentre os objetivos específicos, dá-se importância aos objetos de transição (objeto de casa que acompanham as crianças na creche) e ainda ao tempo de permanência das famílias na creche, junto às crianças. Esta perspectiva vai ao encontro da ideia que respeitar as necessidades das crianças engloba a relação com as famílias, que estão diretamente ligadas nesse processo. No planejamento da inserção do grupo investigado é prevista a realização de uma reunião específica com as famílias dos bebês para explicar como funciona o processo inicial de

inserção na creche, qual o papel das famílias nesse processo, bem como o agendamento de uma entrevista para conversar sobre as especificidades de cada criança. É previsto, portanto, formas de construção dos primeiros vínculos entre creche e família, dentre estas formas, estratégias que visam reconhecer as famílias como parceiras na inserção dos bebês na instituição. Conforme aponta Bove (2002), o fato de considerar e reconhecer o lugar da família nesse processo inicial permite o início de uma relação de familiaridade entre famílias e professoras, criando-se vínculos, os quais refletem em benefícios para as próprias crianças.

Acerca das estratégias para a construção de uma relação de confiança, o documento de planejamento da inserção inicial do grupo investigado prevê o estabelecimento de um diálogo com as famílias, para que possa ser amenizado o sentimento de insegurança que envolve a situação e conversas para que o momento possa ser vivido da forma mais tranquila possível, esclarecendo dúvidas. Esta projeção no planejamento de ações que reconheçam a importância das famílias e o que elas têm a dizer é, conforme pontua Bove (2002, p. 136), “o principal indicador de acolhimento que os pais podem receber”.

Outro aspecto que o planejamento da inserção prevê é o planejamento e organização do espaço. Pensar, prever e organizar o espaço para a inserção implica criar as condições para que se construa um contexto comunicativo que explicita a concepção pedagógica que embasa o trabalho e que, segundo Bove (2002, p. 136) “transmita mensagens imediatas de acolhimento e respeito às crianças e famílias. Tais mensagens devem traduzir-se no cuidado especial dado ao espaço físico”. A qualidade e a organização do espaço, de acordo com as orientações para a inserção no contexto das creches da cidade de Florença, na Itália “afeta o comportamento de crianças e adultos e suas relações³⁵”. (CIDADE DE FLORENÇA, 2007, p. 09, tradução da pesquisadora). Compreender que o espaço não é neutro implica perceber que ele expressa uma mensagem, assim, a comunicação que se busca na inserção é a de tornar parte, sentir-se incluído, criando assim caminhos possíveis para um senso de pertencimento não apenas por parte das crianças, mas, sobretudo, de suas famílias. Com ênfase na transição da criança de um familiar para uma professora, os estudos italianos concebem o espaço como um importante lugar de intimidade que deve

³⁵ No original: “la qualità e l'organizzazione degli spazi, interni ed esterni, influiscono sui comportamenti sia dei bambini che degli adulti e sulle loro modalità relazionali” (COMUNE DI FIRENZE, 2007, p. 09).

respeitar tanto o adulto-família que deixa a criança, como o adulto-professora que a recebe, um lugar que conote o senso de pertencimento:

lo spazio del lasciarsi e del ritrovarsi deve essere pensato, curato, accogliente, tranquillo e stabile. Non può essere uno spazio di passaggio, ma uno spazio raccolto che protegga l'íntimità del processo in atto, nel quale il bambino è lasciato da una figura significativa e accolto da una che- seppur com caratteristiche diverse- lo sta diventando e che glielo dimostra prendendosi cura di lui non solo fisicamente, attraverso il contato, ma anche facendogli sentire di essere solo per lui in quel momento³⁶. (COMUNE DI FIRENZE, 2007, p. 09-10).

No documento “Orientador da Inserção”, da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, o planejamento é assim entendido:

Nesse processo, cada criança manifesta seus sentimentos de maneira própria, o que exige a elaboração de um planejamento que privilegie o direito à atenção individual. Nesse sentido, a organização do tempo, espaços, materiais e atividades são elementos importantes a serem contemplados no planejamento. (FLORIANÓPOLIS, 2011, p. 03).

Além do planejamento do espaço da inserção ser previsto no documento da Rede, o que evidencia a consonância do planejamento do grupo investigado com o documento orientador, o documento da Rede também aponta outros elementos que devem ser levados em consideração na inserção, como: materiais e atividades pensadas para

³⁶“O espaço de sair e encontrar-se deve ser pensado, agradável, acolhedor, tranquilo e estável. Não pode ser espaço de passagem, mas um espaço íntimo que proteja a intimidade do processo em curso, em que a criança é deixada por uma figura importante e recebido por uma que -mesmo com várias características diferentes- ela está se tornando o que ele demonstra por meio do cuidado, não só fisicamente através do contato, mas também fazendo com que ele sinta que ela é só para ele naquele momento.” (CIDADE DE FLORENÇA, 2007, p. 09-10, tradução da pesquisadora).

receber as crianças que chegam à creche, ou ainda os bebês que, pela primeira vez, ingressam no contexto coletivo.

Deste modo, o planejamento da inserção analisado trata-se daquela que aconteceu no início do ano e, na qual o grupo está em constituição. Tendo em vista o recorte temático da pesquisa, que delimitou a inserção ocorrida no decorrer do ano, é importante tratar do planejamento específico para este tipo de inserção, que acontece quando um novo integrante chega a um grupo que já possui vivências e que, portanto, já se encontra constituído.

Na realidade investigada, durante a inserção que aconteceu no início do ano ³⁷, as crianças foram recebidas em momentos diferenciados, algumas iniciaram a inserção apenas no período da manhã, outras apenas pela tarde e, aos poucos o grupo foi se constituindo a medida que as crianças se sentiam mais confiantes. As singularidades de cada bebê se evidenciam na inserção quando pode-se perceber que alguns bebês no decorrer de uma semana já passaram a frequentar a creche em período integral, outras demoraram mais para prolongar o tempo de permanência.

Na inserção observada, ocorrida no decorrer do ano, antes que o novo bebê chegasse ao grupo, foi preciso que uma vaga nele estivesse disponível, fato que aconteceu com a desistência de um dos bebês que faziam parte dele. Da desistência de um dos bebês até um novo ocupasse sua vaga passou-se uma semana, sendo este o período que o grupo ficou sem um integrante, até que recebesse um novo. Com a chegada do novo bebê, a inserção aconteceu a partir do planejamento feito para o coletivo de bebês que ingressava no início do ano, não sendo observado um planejamento específico para esta situação. O registro que se segue, apresenta a fala da professora ao responder à questão sobre como é pensada a inserção:

Eu penso a inserção como a criança se sentindo acolhida nesse novo lugar que ela passa a frequentar, também acho que tem que ter um planejamento. A inserção precisa ter uma intencionalidade para os bebês. Esse ano foi um desafio para mim porque eu nunca tinha trabalhado com crianças tão pequenas. Tentamos procurar planejar um espaço bem colorido, bem

³⁷ É importante esclarecer que a pesquisa não acompanhou a inserção do início do ano. Estes dados foram extraídos dos registros das professoras, feitos durante o processo.

atrativo. Como eu tive bebê não faz muito tempo, trouxe vários brinquedos para a sala, e assim teve bastante propostas. Eu achei que seria mais difícil, porque o novo bebê chegou com o caminho andando, o projeto em andamento.
(ENTREVISTA REALIZADA COM A PROFESSORA DO GRUPO 1).

Além do desafio de trabalhar com os bebês pela primeira vez, em conversa informal, a professora também relatou o desafio que foi a inserção de um bebê, com “o projeto em andamento”, pois nunca havia recebido uma criança no meio do ano. Neste caso, dentre os desafios colocados na inserção, naquela do início do ano também incluía o fato do novo ser também uma dimensão que envolvia o trabalho pedagógico da professora. Para receber o novo bebê no grupo constituído foi utilizado o mesmo planejamento do início do ano, sendo a reunião específica com todos os familiares do grupo a única atividade que não foi realizada, conforme o que previa.

O planejamento e a organização do espaço pareceu ganhar grande visibilidade durante o período de inserção, seja pelo fato deste momento envolver grande empenho, preocupação e expectativas por partes das famílias, seja porque envolve emoções que envolvem o estabelecimento de novas relações. Enfim, atribui-se a ele uma grande importância nesse período inicial na creche, como explicitado no documento orientador da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis:

a importância da organização e do planejamento do ingresso das crianças na instituição, tendo em vista que as formas de recepcioná-las e atendê-las nos primeiros dias, assim como seus familiares, irão demarcar boa parte da relação que será vivenciada ao longo do ano. (FLORIANÓPOLIS, 2011, p. 03).

4.6 AÇÃO PEDAGÓGICA: RELAÇÕES ENTRE A PROFESSORA, O GRUPO E O BEBÊ INSERIDO

O dia a dia em uma sala do berçário é permeado de muito movimento, uma dinâmica que supõe o acolhimento à diversidade e às especificidades dos bebês que lá estão. Enquanto alguns dormem, outro chora porque quer trocar de posição, outro tem fome, outra brinca, um

engatinha em busca de algo, outra precisa ser trocada e essa dinâmica coletiva e, ao mesmo tempo perpassada de necessidades individuais exige do adulto uma atenção constante. A dimensão pedagógica se evidencia nas relações que são estabelecidas nessa movimentação, entre o coletivo e o individual, ela vai ganhando contorno na medida em que o olhar atento da professora capta necessidades que são expressas das mais diversas maneiras, conforme a criança e sua constituição social e cultural. O papel desse adulto profissional, segundo Coutinho (2013, p. 01), é central, “já que é ele quem, na relação pedagógica com as crianças, cria condições para que estabeleçam relações entre elas, com os profissionais, com os objetos e demais elementos circundantes”.

Neste sentido, o princípio que norteia a docência com bebês parte do pressuposto de que todas as relações que se estabelecem nesse contexto são educativas. Os estudos de Coutinho (2010), Schmitt (2008, 2011), Guimarães (2008), Tristão (2004) e Buss-Simão (2012), ajudam a pensar e refletir acerca das relações sociais entre as crianças e também entre as crianças e adultos. Acerca das relações educativas entre adultos e crianças no contexto da creche, Schmitt (2011, p. 19) sinaliza a importância de se considerar os aspectos determinantes da realidade dos sujeitos, os quais:

[se] concretizam nas ações, nos comportamentos e pensamentos dos indivíduos, dialeticamente, não sendo possível dissociá-los. As ações, mesmo as de nível pessoal, são permeadas por esses aspectos, configurando-se na voz, no pensamento e na ação de uma pessoa a presença de outras vozes que a compõem.

O contexto de um berçário é circunscrito de relações, seja ela entre os adultos, entre os bebês, entre os bebês e os adultos, este é um espaço formado por interações e de relações entre todos que fazem parte do grupo. Para analisar a relação das professoras com o grupo e o bebê inserido no contexto da pesquisa adotou-se como pressuposto a noção de que a creche, sobretudo no momento de inserção “apresenta-se como o lugar de encontro e rede de relações complexas.” (MANTOVANI; TERZI, 1998, p. 177).

O período de inserção de um bebê na creche no decorrer do ano impõe às professoras do grupo um olhar mais voltados para este novo integrante. Na pesquisa, o bebê, ao ingressar na creche estava com seis meses de idade e sua inserção foi acompanhada de sua mãe, fato que

permitiu às professoras perceber a maneira como o bebê se relacionava com o adulto que lhe cuidava e vice-versa.

Mantovani e Terzi (1998) pontuam a importância no processo de inserção em que a criança se relaciona com a sua família, no contexto da creche. Olhar para esta relação permite às professoras conhecer “os costumes da criança, para poder recriar situações conhecidas que só progressivamente irão diversificando-se e para criar um novo relacionamento dotado de especificidade”. (MANTOVANI; TERZI 1998, p. 178). A aproximação às maneiras de fazer no âmbito familiar faz parte do processo de inserção, no sentido de ajudar com que a criança possa, gradualmente, reconhecer a professora e com ela iniciar uma relação específica. Conforme Mantovani e Terzi (1998, p. 178):

É nessa ligação atenta, paciente e cuidadosa entre o conhecido e o novo, sem saltos excessivos, com extrema gradualidade, [...] que está também a possibilidade de inserção da criança pequena ser um crescimento, a criação de oportunidades a mais e não a interrupção de um processo delicado ainda em formação: uma experiência de conquista e não de perda.

Com relação ao início de uma nova relação com um adulto que também irá lhe prover cuidados e afeto, é pertinente resgatar a ideia de inserção na creche formulada por Bove (2002, p. 135) e entendida como “a estratégia de dar início a uma série de relacionamentos e comunicações entre adultos e crianças”. Considerando que a constituição humana passa pelo outro, com base em Vigotski, então o início de novas relações do bebê no contexto da creche marca também a sua constituição, uma vez que ao expandir e diversificar suas relações amplia-se sua rede de significações.

A esse respeito Gomes (2013, p. 04), com base em Vigotski, concebe a inserção como um:

“movimento de inserir a criança no espaço de interações institucionais considerando as trocas contínuas de ações e o fluxo dinâmico de produção de sentido e significado que são construídos por parte dos familiares e dos educadores”.

Na investigação realizada pode-se perceber que assim que ocorreu o ingresso do novo bebê no grupo, a professora regente permaneceu com ele, dando-lhe maior atenção e afeto, enquanto a outra professora (auxiliar de sala) lidava com o grupo já constituído. Esta ação demonstra a preocupação em construir um laço de confiança entre adulto e bebê para que ele, processualmente, inserir-se no grupo de bebês. Conforme apontam Datler, Stevens e Reisner (2002, p. 03), “*very young children associate separation from their primary caregivers and being with unknown people in unknown environments with feelings of insecurity, loss and even threat.*”³⁸ Sentimentos de ansiedade, insegurança, estranhamento, desconforto e até medo do novo ambiente podem ser expressos das mais diferentes formas de comunicação pelos bebês. (HOLZ, 2012).

Durante a inserção do novo bebê no grupo, a sua expressão mais significativa foi manifestada pelo choro, mais frequente e intenso nos primeiros dias. Dentre as estratégias utilizadas pelas professoras para acalmá-lo e fazê-lo se sentir seguro naquele novo espaço e com novos adultos que agora ele estava sob os cuidados, o oferecimento da chupeta e do cheirinho a ele, ou seja, a busca por uma familiaridade diante do vasto estranhamento. Também o acalanto, buscando-se uma relação que oferece o cuidado provido de afeto, como o embalá-lo no bebê-conforto, dar-lhe colo acompanhado de embalo e ninar e oferecer-lhe alguns brinquedos.

Datler, Stevens e Reisner (2002, p. 4) apontam que:

*in order to take part in stimulating and facilitating interactions and activities in day care, young children first have to overcome initial feelings of insecurity and come to terms with separation from and the absence of their parents*³⁹.

Tratando mais especificamente da entrada das crianças em creches austríacas, Datler, Stevens e Reisner (2002) apontam que os

³⁸As crianças bem pequenas associam a separação de seus cuidadores primários e estar com pessoas desconhecidas em ambientes desconhecidos com sentimentos de insegurança, perda e até mesmo ameaça (DATLER; STEVENS; REISNER, 2002, p. 03, tradução da pesquisadora).

³⁹“A fim de estimular e facilitar as interações e atividades na creche, as crianças em primeiro lugar tem que superar sentimentos iniciais de insegurança e lidar com a separação e a ausência de seus pais”. (DATLER; STEVENS; REISNER, 2002, p. 4, tradução da pesquisadora).

estudos que retratam as primeiras manifestações dos bebês ao entrar na instituição não são muito comuns. Porém, os autores não questionam a entrada ou não, mas assim como indicam os estudos italianos acerca do tema, preocupam-se com a qualidade das relações que serão construídas neste momento:

*entry to day care can leave young children in distress and can inhibit their participation in interactions with peers and caregivers, as well as their exploration of their environment. Yet, one of the most consistent and positive findings in the childcare literature is that when quality of care is high and when infants and toddlers have good relationships with their care providers, day care experience can promote learning and development and help children to make advances in their social-emotional*⁴⁰. (DATLER; STEVENS; REISNER, 2002, p. 05).

Na pesquisa, um fato que foi observado durante a inserção do bebê no decorrer do ano é que uma adulta professora ficou mais responsável pela inserção do novo integrante no grupo, provendo-lhe maior atenção individualizada a partir de uma relação perpassada de afeto, respeito e reconhecimento mútuo. Entre as professoras, pode-se perceber o cuidado em fazer com que o universo completamente novo da creche para o bebê lhe permitisse, inicialmente, construir um vínculo de confiança a partir de uma figura de referência, no caso, uma das professoras.

Esta aproximação inicial a partir de uma figura adulta permite que gradualmente o bebê possa adquirir confiança nesta relação e, com a mediação da sua figura de referência, ele possa se sentir disposto a aceitar outras crianças e querer fazer parte do grupo. Da mesma forma, o

⁴⁰“A entrada na creche pode deixar as crianças em stress e pode inibir a sua participação nas interações com os pares e cuidadores, bem como a exploração de seu ambiente. No entanto, um dos achados mais consistentes e positivos na literatura de creche é que, quando a qualidade do atendimento é alta e quando bebês e crianças pequenas têm um bom relacionamento com os seus provedores de cuidados, a experiência na creche pode promover a aprendizagem e desenvolvimento e ajudar as crianças a fazer avanços no desenvolvimento sócio-emocional”. (DATLER; STEVENS; REISNER, 2002, p. 05, tradução da pesquisadora).

grupo o aceita a partir da mediação da sua professora. A professora que insere o bebê no grupo, portanto, tem um papel fundamental na mediação da relação do bebê com o grupo e do grupo com o bebê. Neste sentido, é possível compreender, a partir do que dizem Mantovani e Terzi (1998, p. 184), sobre a inserção da criança em um grupo:

Então a tarefa do adulto é a de dar-lhe espaço entre os outros, tranquilizando-os com o fato de que a nova criança não tirará nada de ninguém, que tudo funcionará como antes e que embora a educadora se ocupe um pouco mais com ela agora, não se esquecerá de ninguém.

Apesar da pouca diferença de idade entre os bebês, o novo integrante foi inserido pelo grupo que passou a se relacionar com ele demonstrando ações de cuidado e proteção, as mesmas observadas na relação da professora enquanto mediava a transição da família para a creche. Porém, as experiências italianas que registram o momento da inserção trabalham com a educadora de referência (é ela que fica responsável por receber a nova criança e fazer essa transição com a família em pequenos grupos, ela é responsável pela inserção de algumas crianças apenas). Nas diretrizes para a inserção em creches da cidade de Florença, na Itália, a figura de uma professora como referência para o bebê é tratada da seguinte maneira:

La funzione dell'educatori di riferimento si struttura, quindi, come risposta ad un bisogno primario del bambino che costruisce la propria competenza sociale, intesa come capacità di stabilire buone relazioni, partendo da una base fondata sulla fiducia e la sicurezza. [...] Il saper interagire dell'educatore riguarda la capacità:

- *Di sostenere il bambino nel passaggio da legami di attaccamento primario a quelli di tipo secondario*
- *Di promuovere il processo che il bambino mette in atto per costruire nuove relazioni significative*
- *Di promuovere le competenze relazionali del bambino attraverso processi di empatia e*

*sintonizzazione com il suo registro emozionale*⁴¹.
(COMUNE DE FIRENZE, 2007, p. 12).

Ao mesmo tempo, observar que uma professora se preocupou em tornar-se uma figura de referência para o novo bebê, também permitiu perceber que a inserção provocou uma mudança na rotina do grupo. Durante a realização da pesquisa, não se pode acompanhar o grupo indo para outros espaços além da sala e do solário ou participando de atividades coletivas da creche, talvez pelo fato de uma das professoras estar mais envolvida com a inserção do novo bebê. A inserção no decorrer do ano, portanto, mobilizou além da professora, mas também todo o grupo. Esta constatação aponta indicativos para que seja pensada a inserção de modo a continuar garantindo ao grupo de bebês diversificadas vivências, pois, conforme anunciado por Schmitt (2008, p. 192),

o lugar deles na creche não pode se restringir à sala, pois eles mesmos nos indicam o desejo de transitar e explorar outros lugares, de conhecer e se relacionar com outras crianças. Assim, abre-se o desafio de pensar as relações dos bebês no espaço da creche de forma coletiva e não isolada.

Outra questão observada na permanência em campo foi o uso da televisão. Nos momentos de maior agitação do grupo, utilizou-se como recurso a televisão com a escolha prioritária do audiovisual bastante conhecido no mercado para a infância: “Galinha Pintadinha”. Acerca dessa estratégia em contextos educativos com crianças, Fantin (2007, p. 04) apresenta uma reflexão sobre os efeitos da televisão na educação das crianças nos seus primeiros anos.

⁴¹ “A função da educadora de referência se estrutura em resposta a uma necessidade básica de a criança construir a sua própria competência social, entendida como a capacidade de estabelecer boas relações baseadas na confiança e na segurança. [...] Saber como deve o educador interagir relaciona-se à capacidade do educador: para apoiar a criança na passagem dos laços de relações primárias às secundárias; promover o processo que a criança é colocada em lugar de construção de novos relacionamentos significativos; promover as competências da criança através dos processos de empatia e sintonia com o seu registro emocional.” (CIDADE DE FLORENÇA, 2007, p. 12, tradução da pesquisadora).

Se nos interessa ampliar o repertório cultural das crianças é importante problematizar seu consumo cultural e, sabendo que a maior parte consome aquilo que vem da cultura das mídias, não podemos abrir mão de discutir a complexa questão da qualidade, da construção do gosto e do que essas produções significam na sociedade contemporânea. Considerar que toda produção cultural pode ser educativa - pois educativa não é necessariamente a produção em si, e sim o processo que se instaura motivado pelo que ela traz - não é suficiente. Precisamos pensar nas mediações e nos critérios para avaliar certas obras que escolhemos para serem apreciadas, analisadas e discutidas em situação formativa, pois a prática pedagógica sempre envolve intencionalidades.

Ao disponibilizar a “Galinha Pintadinha” para ser passada na televisão, a atenção das crianças imediatamente era atraída para o conteúdo, demonstrando se tratar de algo que elas gostavam. Porém, como alerta Fantin (2007) é preciso questionar e refletir sobre qual a ampliação cultural que se intenciona e quais os núcleos de ação que se procura privilegiar, ou seja, qual a intencionalidade pedagógica dos momentos recorrentes de televisão. Isto não quer dizer que deva ser abolido o uso do recurso televisivo na creche, mas a televisão precisa ser encarada como um dos recursos dentre vários outros que não são tão acessíveis e que, portanto, potencializam maior ampliação cultural, expressiva, social e estética. Um exemplo de uso da televisão com intencionalidade clara pode ser encontrado no próprio planejamento das professoras para o grupo em que foi realizada a pesquisa. Neste documento estava previsto uma “sessão de cinema com pipoca” para os bebês, atividade a ser desenvolvida dentro da própria sala. Ao prever uma sessão de cinema, entende-se que se prevê também a organização do espaço, a escolha do melhor dia, o aviso prévio às famílias sobre o alimento, o tempo para escolha do filme e assim por diante.

Outro recurso bastante utilizado foi o uso das cestas cheias de brinquedos. As professoras colocavam as cestas contendo brinquedos de diferentes tipos: encaixes, mordedores, carrinhos, bichinhos de plástico, brinquedos produzidos especificamente para bebês, entre outros. Sentavam-se próximas dos brinquedos e convidavam as crianças a se aproximarem, utilizando o brinquedo como mediador de uma relação.

Portanto, analisar as relações da professora com o grupo e o bebê inserido permitiu perceber que a chegada de um novo integrante altera a rotina não apenas das professoras, mas do grupo como um todo. Isto acontece pelo fato das professoras reconhecerem que a inserção necessita de maior atenção por parte de uma professora, que busca instaurar uma relação de confiança com o novo bebê. Esta ausência temporária de um adulto mais atuante no grupo tem implicações na organização das proposições para o coletivo, que ficou restrito ao espaço interno da sala e externo do solário e a atividades rotineiras e repetitivas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo conhecer como acontece o processo de inserção de um bebê na creche, em um contexto ao qual o grupo já está constituído, portanto, diverso daquele em que a inserção é geralmente considerada: no início do ano, com todas as crianças. A partir disto, a pesquisa de campo buscou captar quais manifestações foram expressas tanto pelo bebê inserido como pelo grupo, diante do novo integrante. Buscou também identificar os encaminhamentos resultantes da inserção sobre o planejamento da ação pedagógica.

Para tanto, a primeira etapa da pesquisa consistiu em realizar um levantamento bibliográfico acerca das produções nacionais existentes sobre a inserção de crianças na educação infantil. Este balanço da produção permitiu uma maior aproximação com o tema e também constatar a existência de uma tradição dos estudos, iniciados, sobretudo, sob a coordenação de Rosseti-Ferreira, que trata da inserção a partir da abordagem da Rede de Significações, que, de modo geral parte do pressuposto que a criança, ao ingressar na creche, amplia e diversifica suas relações, ampliando também uma rede de significações que perpassam as relações sociais. Outra constatação que pôde ser percebida no levantamento foi o foco nas ações e percepções dos adultos durante a inserção da criança, seja das famílias ou dos profissionais da creche, o que demonstra uma preocupação em entender as impressões dos adultos sobre esse momento e em relação às suas emoções, sentimentos e sua forma de agir com as crianças. Diante das pesquisas encontradas também ficou evidente que a grande maioria das pesquisas tem base na Psicologia, baseados na teoria do apego, concebendo o ingresso na creche como uma adaptação a um ambiente já pré-existente.

Com a constatação de uma maioria de estudos denominando a entrada na creche como adaptação e, levando em conta as contribuições dos estudos italianos acerca do tema, foi realizada uma análise dos termos utilizados abordando além das noções de inserção e adaptação, mas também os conceitos de origem italiana: ambientamento, inserimento e acolhimento. Esta análise permitiu constatar que tanto ambientamento, como inserimento e acolhimento trazem em seu escopo teórico a noção de que a criança é competente e ativa nesse processo, assim como as famílias, que tem papel fundamental, juntamente com as professoras no processo de transição da criança. Estes conceitos também têm em comum o fato de utilizarem uma abordagem baseada na Psicologia, tomando como referência a teoria do apego de Bowlby

(1969) que apareceu como teoria tradicional nas produções encontradas no levantamento bibliográfico.

Este encontro com as bibliografias existentes forneceu as bases necessárias para que fizéssemos a defesa pelo termo inserção, compreendendo que esta pesquisa se propôs a dialogar com diferentes bases, que não apenas a psicológica. Nesta busca por diálogos possíveis, o termo inserção, o qual vem sendo utilizado nos trabalhos acadêmicos como o mais adequado para definir este momento inicial de entrada da criança na creche, recupera a noção de que o espaço é reconfigurado pelas relações estabelecidas entre os sujeitos que neles estão. Sendo assim, a inserção amplia a ideia de adaptação ao considerar que crianças e adultos são atuantes do processo de inserção, ambos se modificam e são modificados com a constituição de um grupo e com a chegada de um novo integrante. Conforme mostraram os dados, o grupo não permaneceu alheio com a chegada de um novo bebê, pelo contrário, todos os envolvidos na inserção vivenciaram algum tipo de mudança.

Ao atentar para as manifestações do bebê inserido e dos bebês que faziam parte do grupo, as suas reações evidenciaram como todos foram afetados com a inserção. O bebê que chegou à creche vivenciou momentos de mudança profunda em sua vida, sobretudo com a mudança da relação estabelecida com o adulto responsável por prover-lhe afeto e, conseqüentemente, a segurança e confiança necessária para seu desenvolvimento. Dentre as manifestações expressas pelo bebê com a entrada na creche, o choro, inicialmente constante e intenso, a recusa à alimentação e a recusa para ser tocado e trocado. Ou seja, a desconfiança com a nova relação com a professora, um adulto que não lhe é familiar. Por outro lado, os bebês do grupo também manifestaram reações que evidenciam como eles também são afetados pela nova configuração do grupo. Dentre essas reações, principalmente a constante necessidade de solicitar pela atenção da professora quando ela estava voltada para uma atenção mais individualizada com o novo bebê. Neste sentido, pode-se perceber que, diante da chegada de uma nova criança, o grupo de bebês, apresentou reações desencadeadas pelo processo de inserção. A chegada de um novo integrante fez com que o grupo já constituído e as professoras voltassem suas atenções para ele. O novo integrante, mesmo que involuntariamente, acabou por determinar uma mudança na rotina de todos os envolvidos no processo (professores e demais crianças do grupo). Talvez o fato de ele ser o mais novo também tenha acentuado o estranhamento por parte das demais crianças.

Estas formas de reagir dos bebês, que puderam ser abordadas na análise dos dados, permite afirmar que o período de inserção de um bebê

na creche, durante o ano, é um momento especialmente delicado não só para a criança, mas também para a família, as professoras e o grupo de bebês já constituído. Assim a pesquisa procurou acentuar a importância das relações entre os envolvidos no processo (família, bebê, grupo e as profissionais).

Em seguida, ao analisar a documentação existente acerca das orientações para educação infantil nacional e municipal, percebeu-se a existência de uma série de indicativos elaborados, a fim de orientar as propostas pedagógicas das instituições, tanto no que diz respeito às crianças de maneira geral, como com relação às especificidades dos bebês. Após as análises aos documentos com foco voltado para o período de inserção, foi constatado que, em nenhum deles, além do documento específico da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, é feita qualquer menção ao processo de inserção que ocorre no meio do ano. Apesar destes documentos não especificarem o momento ao qual é tratada a inserção, fica subentendido que se trata da inserção no início do ano.

A segunda etapa da pesquisa consistiu na realização da pesquisa de campo, já que o pressuposto principal da investigação era captar o que os bebês tinham a mostrar sobre a inserção no grupo já constituído, buscando perceber como isso os afetava de modo a fornecer indicativos para a orientação da ação pedagógica. A partir disso, a pesquisa foi desenhada como um estudo de caso, utilizando os procedimentos metodológicos da etnografia (observação, registro, conversas informais, entrevistas e acompanhamento do dia a dia do grupo). O critério para escolha da creche campo da investigação orientou-se a partir de um único princípio: que nela houvesse a entrada de um bebê durante o ano e sua inserção em um grupo constituído. Participaram da pesquisa, 15 bebês com idade entre 06 meses e 01 ano e 05 meses, incluindo o bebê inserido (06 meses) e sua mãe, principal figura familiar responsável pelo acompanhamento da inserção, além das professoras responsáveis pelo grupo.

Após a geração dos dados, estes foram organizados de modo que fossem agrupados os elementos envolvidos na inserção do bebê na creche. As categorias foram geradas a partir de situações e acontecimentos observados, sua recorrência e relevância para a análise do processo de inserção. Dentre os elementos identificados e que perpassam a inserção em um grupo já formado: a relação creche-família, a relação entre bebê inserido e o grupo de bebês, a relação professora, bebê e grupo e, finalmente, o planejamento. Na análise dos dados, como

se viu, esses elementos foram abordados em 02 grandes eixos: as relações sociais e a ação pedagógica.

No escopo teórico da pesquisa foram trazidas as contribuições dos estudos italianos para embasar as análises, bem como autores que tratam das relações sociais entre os bebês. As concepções que fundamentam os campos da Sociologia da Infância, da Pedagogia da Infância e da Antropologia foram fundamentais para a construção da presente pesquisa, uma vez que delinearão as bases do pensamento em relação à pesquisa como os bebês.

A presença da família no processo de inserção foi considerada fundamental e imprescindível. Assim, ao analisar as relações entre a creche e a família, percebeu-se que essa relação deve se dar na perspectiva do compartilhamento porque ambas as instituições afetam-se mutuamente. Se ambas se influenciam e têm objetivos em comum é necessário afirmar que esta relação não é uma opção, mas é obrigatória. Como se viu, é especificamente no período de inserção das crianças, que a creche exige das famílias a presença física nessa transição das crianças do espaço privado para o institucional e coletivo. Essa exigência reafirma a importância das famílias como mediadoras do processo, juntamente com as professoras. Além disso, envolve a questão do bem-estar das crianças neste momento que é considerado delicado, devido ao rompimento de relações temporárias com a família e do estabelecimento de novas relações, até então desconhecidas, na creche.

De um modo geral, pode-se perceber um misto de sentimentos vivenciados pela família do bebê, que têm em comum a necessidade de se construir relações de confiança. As preocupações relatadas pela mãe do bebê evidenciam uma tensão em conciliar a confiança de que seu filho ficaria bem, juntamente com o usufruto da vaga, tão difícil de ter sido conquistada. Outra questão que se sobressaiu foi a necessidade de abertura por parte da creche à participação da família e em conjugar o compartilhamento de dificuldades, sucessos e inseguranças.

A família e as professoras, principais adultos envolvidos na inserção são indiscutivelmente os mediadores do processo vivido pela criança, por isso a necessidade de pensar a creche também como um contexto comunicativo, que transmita mensagem de acolhimento às famílias. Essa receptividade e clareza na comunicação instauram um contexto em que as relações são fundadas na confiança e na parceria. Estratégias da ação mais específicas, como uma conversa inicial entre professoras e família, foram fundamentais para fornecer as bases necessárias para as professoras entenderem as especificidades do novo bebê.

A inserção que foi estudada mostra que a presença da família é necessária e fundamental nas primeiras aproximações da criança na unidade educativa, esta presença foi importante tanto para a mãe do bebê quanto para o bebê. Ficou evidente a necessidade da mãe de estabelecer relações com as professoras e com o próprio espaço educativo da creche, com o intuito de sentir segurança ao se ausentar temporariamente do bebê, deixando-o sob a educação e o cuidado das professoras. O bebê, da mesma forma, precisou se sentir acolhido e respeitado em suas necessidades pelas professoras, pelo espaço e pelo grupo.

A separação entre família e bebê, aparentemente simples, se mostrou complexa e cheia de questões. A separação física e psicológica do adulto familiar responsável pelos seus cuidados e por prover-lhe afeto foi o espaço que a professora precisou para conseguir iniciar uma relação de aproximação para com ambos. A permanência do bebê em inserção na creche foi aumentando, gradativamente, enquanto a presença da mãe foi diminuindo, a partir do segundo dia de inserção.

Ao pensar especificamente nas relações entre os bebês é possível concluir que eles se definem também pelo outro (outro bebê, outro adulto) em uma relação de alteridade, a qual um altera o outro. Este estudo concebeu as crianças como sujeitos capazes de estabelecer relações sociais não só com os adultos, mas também com seus coetâneos.

Ao direcionar o olhar para o impacto da inserção do novo bebê sobre o planejamento da ação pedagógica, levou-se em consideração que a docência com bebês parte do princípio de que todas as relações que se estabelecem nesse contexto são educativas. Assim, constatou-se o peso que tem o planejamento nesse processo, não só como um instrumento do trabalho das professoras, mas como norteador de intencionalidades, tanto para o coletivo, como para a atenção individualizada que deve ser redobrada para aquele que chega. Esse movimento pode ser percebido nas ações das professoras que, ao olhar para o coletivo reconheciam a heterogeneidade do grupo, ainda que alguns aspectos da rotina as controlem. Isso ficou bastante evidente em ações observadas, nas quais as professoras atendiam as crianças conversando com elas, em um movimento de reconhecer os bebês como singulares, mas que vivenciam e fazem parte de um contexto coletivo.

Ainda em relação ao planejamento, com a entrada do novo bebê não houve a elaboração de um planejamento específico, a nova inserção foi realizada tomando como base os indicativos pontuados no

planejamento da inserção realizada no início do ano, com todo o grupo de crianças. Por outro lado, a inserção observada permitiu perceber alguns desafios que devem ser pensados, tais como: com a chegada do novo bebê no grupo, a professora precisou dar-lhe mais atenção, de modo a fazê-lo com que se sentisse acolhido e seguro naquele espaço até então estranho e desconhecido, cuja única referência é a presença de sua família que, gradualmente, precisa ir se ausentando para dar lugar ao trabalho da professora. Em contrapartida, a ausência de uma das professoras no grupo foi notada e afetou as crianças, que demonstraram também querer sua atenção e seu afeto. Este é um desafio na ação docente que ficou evidente na observação do contexto da inserção. Houve uma clara mudança na rotina do grupo em geral, nas ações das professoras que implicam vivências das crianças na creche.

No início desta pesquisa foram elencados questionamentos que puderam ser respondidos ao longo da pesquisa, eram eles: como se dá esse período de inserção? Ele é diferente do que acontece no início do ano? Existe um planejamento diferenciado para receber uma criança nova no grupo já constituído? Como as crianças, enquanto grupo, percebem essa nova criança? Como as professoras reagem frente ao novo? E os familiares, como são recebidos? Com a pesquisa, pode-se elucidar como se dá esse processo e as variáveis que o envolvem.

Assim, cabe aqui lembrar o que pontua André (2005), acerca do texto que traz as análises dos dados. Este deve levar em conta a acuidade e relevância daquilo que é selecionado para apresentação, assim como, sobre o conteúdo das informações. Portanto, cabe ao leitor concordar ou contestar a versão apresentada com base nas evidências fornecidas, pois se pressupõe que a reconstrução feita pelo pesquisador não é única e nem a mais correta. Espera-se que este trabalho possa contribuir para fornecer elementos suficientes, de modo que o leitor possa julgar a pertinência das interpretações.

O presente estudo é finalizado aqui com a certeza de não ter esgotado as possibilidades desta pesquisa, e com a inquietação de continuar a busca por outras respostas que o estudo aponta. Como, por exemplo, discutir questões como: o olhar do adulto (professora/instituição) determina como será a inserção, qual a posição da instituição frente a essa determinação, e a questão do choro como marcador da inserção, são algumas questões que ainda podem ser respondidas em outras pesquisas. Certamente, outras pesquisas que tratem do mesmo objeto podem revelar aspectos que aqui não foram abordados. Fica aqui, portanto o convite para que novas pesquisas se

debrucem sobre o tema e possam contribuir para o debate na educação das crianças de 0 a 3 anos.

REFERÊNCIAS

AINSWORTH, M. D.; BLEHAR, M. C.; WATERS, E.; WALL, S. **Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation.** Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 1978.

AINSWORTH M.D.S. **Object relations, dependency and attachment: A theoretical review of the infant–mother relationship.** *Child Development*;40: 969-1025, 1969. [PubMed]

_____. **The development of infant–mother attachment.** In: CALDWELL, M.; RICCIUTI, H. N. (eds.). vol. 3. University of Chicago Press; Chicago: 1973. pp. 1–94. (Review of child development research).

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Liberlivros, pp. 7-70, 2005.

ANJOS, A. M.; AMORIM, K. S.; VASCONCELOS, C. R. F.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **Interações de bebês em creche.** *Estudos de Psicologia*, 9 (3), pp. 513-522, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v9n3/a14v09n3.pdf>. (Último acesso em 17 jun. 2014).

ANJOS, A. M.; CARVALHO A. M. A.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; VASCONCELOS, C. R. F. **A incompletude como virtude: interação de bebês na creche.** *Psicologia: reflexão e crítica*. v. 16, n. 2. Porto Alegre, 2003.

AMORIM, Kátia de S.; VITÓRIA, Telma; ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. **Rede de Significações: perspectiva para análise da inserção de bebês na creche.** *Cadernos de Pesquisa*, n. 109, p.115-144, março, 2000.

BAHIA, C. da C. S.; MAGALHÃES, C. M. C.; PONTES, F. A. R. **A relação creche-família na visão de professoras e mães usuárias da creche.** *Revista Ibero Americana de Educação*, v. 6, n. 2, 2011.

Disponível em:

<<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/4879>>. Acesso em: 14 set. 2014.

BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na educação infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Brasília, 2009.

_____. **Pedagogia da infância.** In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação, 2010. (CDROM).

_____. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês.**

Agosto, 2010. Disponível em:

<file:///C:/Documents%20and%20Settings/1/Meus%20documentos/Downloads/asespecificidadesdaacaopedagogica%20(2).pdf> Acesso em: 05 out. 2014.

BATISTA, Rosa. **Cotidiano da Educação Infantil: espaço acolhedor de emancipação das crianças.** 1º Congresso do Fórum de Educação Infantil dos Municípios da AMREC. Criciúma, 2003. SC. Disponível em:

<file:///C:/Documents%20and%20Settings/1/Meus%20documentos/Downloads/8308-26116-1-PB%20(2).pdf>. Acesso em: 10 out. 2014.

_____. **A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

BASSEY, M. **Case Study Research in Educational Settings.** Maidenhead: Open University Press, 2003.

BEE, Helen. **Psicologia do desenvolvimento: questões sociais.** Rio de Janeiro: Interamericana, 1977.

BELSKI, J. **The effects of infant day care reconsidered.** In: FOX, N.; FEIN, G. (Eds.). **Infant day care: the current debate.** New Jersey: Norwood, 1990.

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

- BRAGA, Ancy B. **Creche e família: uma relação possível.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
- BHERING, E.; SARKIS, A. **A inserção de crianças na creche: um estudo sobre a perspectiva dos pais.** Trabalho apresentado na 30ª reunião da ANPED (GT 07), 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT07-3293--Int.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2014.
- BHERING, E., SIRAJ-BLATCHFORD, I. **A relação escola-família: um modelo de trocas e colaboração.** Cadernos de Pesquisa, 106, pp. 191-216, 1999.
- BONOMI, A. **O relacionamento entre pais e educadores.** In: Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos - Uma abordagem reflexiva. 9ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 161-172, 1998.
- BOVE, Chiara. **Inserimento: uma estratégia para delicadamente iniciar relacionamentos e comunicações.** In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. (orgs.). *Bambini: a abordagem italiana à educação Infantil.* Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. Introdução. In: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos - Uma abordagem reflexiva.** Porto Alegre: Artes Médicas, 9ª edição, pp.13-37, 2003.
- BOWLBY, J. **Vínculos afectivos: Formacion, desarrollo e pérdida.** Tradução Alfredo Guera Mireles. Madri: Ediciones Morata, 1986.
- BOWLBY, J. **Attachment and Loss.** Vol. 1: Attachment. Nova York: Basic Books, 1969.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- BUSS-SIMÃO. **Relações sociais na educação infantil: olhar sobre o corpo e os sentimentos.** Educação (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 1, p. 101-109, jan./abr. 2014.

_____. **Relações sociais em um contexto de educação infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva das crianças pequenas.** Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

BUSS-SIMÃO M.; ROCHA E. A. C. **Infância e educação: novos estudos e velhos dilemas da pesquisa educacional.** Educação e Pesquisa, São Paulo, ago. 2013.

BRASIL. 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Disponível em:
<www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.html>. Acesso em 15 ago. 2013.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 01 out. 2011.

BRASIL/MEC/CNE/CEB. **Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

BRASIL/MEC. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília: Ministério de Educação e do Desporto, 1998. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2011.

CAMPOS, R. Fátima. **Educação Infantil: Concepções, Políticas e Desafios.** Revista Educação & Sociedade, 2010.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança.** Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995. Disponível em:
<portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf> Acesso em 01 out. 2011.

CASTRO, J. S. **A constituição da linguagem e as estratégias de comunicação dos e entre os bebês no contexto coletivo da educação infantil.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

CAVALCANTE, R. S. C. **Colaboração entre pais e escola: educação abrangente.** *Psicologia Escolar e Educacional*, vol. 2, n. 2, pp. 153-160, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85571998000200009&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 18 ago. 2014.

CHODOROW, N. **Psicanálise na maternidade: uma crítica a Freud a partir da mulher.** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1978.

COMUNE DI FIRENZE. **Line guida per i servizi educativi alla prima infanzia approfondimento sull' ambientamento.** Setembro, 2007.

CORSARO, William, A. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas.** *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 91, 2005.

COUTINHO, Angela M. Scalabrin. **As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2002.

_____. **A prática docente com os bebês.** *Revista Pátio*, n. 35, abril 2013. Disponível em: <<http://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/8569/a-pratica-docente-com-os-bebes.aspx>>. Acesso em 10 out. 2014.

DATLER, W.; STEVENS, K. E.; REISNER. **Toddlers' transition to out-of-home day care: Settling into a new care environment.** *Infant Behav. Dev.*, 35 (3), pp. 439-451, jun. 2002.

DATLER W., DATLER M., HOVER-REISNER N. Von den Eltern getrennt und doch nicht verloren. Annäherung an das Alltagserleben von Krippenkindern unter dem Aspekt von Bildung. In: Schäfer G.E., Staeger R., Meiners K., editors. *Kinderwelten – Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik.* Cornelsen Scriptor; Berlin: 2010. pp. 83–94.

DAUSTER, T. **Relativização e educação - Usos da Antropologia na Educação.** Trabalho apresentado no XII Encontro Anual da ANPOCS, outubro 1989.

DARAHM G. C.; SILVA, A. P. S.; COSTA, N. R. do A. **Da teoria do apego à Rede de Significações: Maria Clotilde Rossetti-Ferreira e a psicologia do desenvolvimento brasileira.** Temas psicológicos, vol.17, n.1. Ribeirão Preto: 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-89X2009000100016&script=sci_arttext>. Acesso em: 22 out. 2014.

FANTIN, M. **Alfabetização midiática na escola.** Trabalho apresentado no Seminário VII Seminário “Mídia, Educação e Leitura” do 16º COLE, Campinas, 10 a 13 de julho de 2007. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem05pdf/sm05ss15_06.pdf>. Acesso em: 06 out. 2014.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. **“A gente gosta é de brincar com os outros meninos!” Relações sociais entre crianças num jardim de infância.** Porto: Edições Afrontamento, 2004.

FIVAZ-DEPEURSINGE, CORBOZ-WARNEY. **II Triangolo primario: le prime interazione triadiche tra padre, madre e bambino.** Tradução Vincenzo Calvo. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2000.

FLORIANÓPOLIS/PMF/SME. **Diretoria de Educação Infantil. Inserção:** mais que chegar, acolher!, Florianópolis, Janeiro de 2010. Disponível em: <portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/16_02_2011_11.00.45.5287056f9ac48e8178c3c9f5b54d5692> Acesso em:01 out. 2011.

_____. **Orientações para o período de inserção das crianças na educação infantil.** Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis, 2011. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/16_02_2011_11.00.45.5287056f9ac48e8178c3c9f5b54d5692.pdf. Acesso em: 28 jul. 2014.

FLORIANÓPOLIS. **PORTARIA N°286/2014.** Dispõe sobre o processo de matrícula das crianças da Educação Infantil, para o ano letivo de

2015, na Rede Municipal de Ensino, e regulamenta o processo de seleção quando a demanda superar a oferta de vagas. PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2014. Disponível em:

<http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/08_10_2014_14.51.11.8a8ddee4b9da19332a81b3f94481c652.pdf> Acesso em: 20 out. 2014.

_____. **RESOLUÇÃO CME, N°01/2009**. Fixa normas para a Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino do Município de Florianópolis, SC. Disponível em:

<http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/04_11_2009_17.24.26.6f956e238a7764960def8d1f20a97fb8.pdf>. Acesso em: 20 out. 2014.

_____. **EDITAL, N° 003/2013**, Edital concurso público para provimento de cargos das categorias funcionais dos Grupos Docente e Especialistas em Assuntos Educacionais da Rede Municipal de Ensino e para provimento do cargo de Auxiliar de Sala do Quadro Único do Pessoal Civil da Administração Direta da Prefeitura Municipal de Florianópolis (Lei n.º 2.517/86, Lei n.º 2.915/88 e Lei Complementar CMF n.º 063/2003).

Disponível em:

<file:///C:/Documents%20and%20Settings/l/Meus%20documentos/Downloads/edital_003_2013_TA1.pdf>. Acesso em: 29 out. 2014.

FRANCISCATO, I. **As famílias das crianças atendidas pela creche segundo a ótica de seus profissionais**. São Paulo, 1996. Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FORMOSINHO, J. O. **Infância e Educação: Investigação e práticas**. Portugal: Porto Editora, 2002.

_____. **Modelos Curriculares para a Educação da Infância**. Portugal: Porto Editora, 1997.

GAITÁN, Lourdes. **Sociologia de la infancia**. Análisis e intervención social. Madrid: Editorial Síntesis S.A., 2006.

GANDINJ, Lella; EDWARDS, Carolyn (orgs.). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002, 263p.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GEERTZ, C. A **Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 197.

GOBBATO, Carolina. **“Os bebês estão por todos os espaços!”: um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contexto de vida coletiva da escola infantil**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

GOMES, Antônia S. **Infância de 0 a 3: como se dá as inserção da criança na creche?** Notas de campo a partir de práticas de formação docente. II Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança - Pesquisa com crianças: desafios éticos e metodológicos. Universidade Federal do Rio Grande, 25 ago. 2014.

GOTTLIEB, Alma. **Para onde foram os bebês? Em busca de uma antropologia de bebês (e de seus cuidadores)**. Revista de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, pp. 313-336, jul/set. 2009.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. No contexto da creche, o cuidado como ética e a potência dos bebês. In: Anped 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT07-4807--Int.pdf>> Acesso em: 08 out. 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GUIMARÃES, D. **Relações entre bebês e adultos na creche- o cuidado como ética**. Editora Cortez, 2011.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças: teorias métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HADDAD, Lenira. **A relação creche família: relato de uma experiência**. Cadernos de Pesquisa, n.60, p. 60-78, fev. 1987.

_____. **A creche em busca de identidade: perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo.** Universidade de São Paulo: Ed. Loyola, 1991.

_____. **A ecologia do atendimento infantil: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação.** Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1997.

_____. **Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades.** Cadernos de Pesquisa vol.26 no.129. São Paulo Set./Dez. 2006.
HORNBY, G. **The Organization of Parent Involvement. School Organization, 2 & 3 (10).** p. 247- 252, 1990.

HOHMANN, M.; WEIKART, D. **Educar a Criança.** Lisboa: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

HOLZ, R. E. **O período de inserção de um bebê na creche: uma aproximação em um grupo já constituído.** In: COUTINHO, A. M. S.; DAY, G.; WIGGERS, V. (Orgs.). **Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional.** São Leopoldo: Oikos; Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

INGROSSO, M. **Serviços para a Infância e para as famílias entre regulamentação e inovação.** In: BONDIOLI, A., MANTOVANI, S. (Orgs.) **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos - Uma abordagem reflexiva,** 9ª Ed., pp. 58-72, Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

JOÃO, J. da S. **UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA Educação infantil para além do discurso da qualidade: sentidos e significações da educação infantil para famílias, professores e crianças.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

KUHLMANN JR., Moisés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

MANTOVANI, S. **Attaccamento e familiarità**, In: MANTOVANI, S.; MUSATTI, T. *Adulti e bambini: educare e comunicare*, Juvenilia, Bergamo, 1983.

MANTOVANI, S., TERZI, N. A inserção. In: BONDIOLI, A., MANTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos - Uma abordagem reflexiva**. 9ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 173-184, 1998.

MANTOVANI, S.; SAITTA, L. R. e BOVE, C. **Attaccamento e Inserimento: sitili e storie delle relazioni al nido**. Milano: FrancoAngeli, 2007.

MARANHÃO, D. G. **O Cuidado como elo entre saúde e a educação**. Cadernos de Pesquisa, n. 111, pp. 115-33, dez. 2000.
_____. **O cuidado compartilhado: relações entre famílias e profissionais de uma creche**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. Universidade Federal de São Paulo. São Paulo, 2005

_____. **O processo saúde-doença e os cuidados com a saúde na perspectiva dos educadores infantis**. Cadernos de Saúde Pública, n. 16, pp. 1143-1148, 2000.

MARANHÃO, D. G.; SARTI, C. A. **Creche e família: uma parceria necessária**. Cadernos de Pesquisa, v.38, n. 133, p. 171-194, jan./abr. 2008.

MATTA, R. **O ofício do etnólogo ou como ter anthropological blues**. In: NUNES, E. de O. N. (Org.). *A Aventura Sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, pp. 23-35, 1978.

MERRIAN, S. B. **Case Study Research in Education**. San Francisco: Jossey Bass, 1988.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998. Disponível em:
<<http://Michaelis.uol.com.br/moderno/português/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=adaptacao>>. Acesso em 18 nov. 2011.

MINAYO, M. C. de S. **Conceito de avaliação por triangulação de métodos.** In: MINAYO, M. C. de S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Orgs.). Avaliação por triangulação de método: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, pp. 19-51, 2005.

MONÇÃO, M. A. G. **Subalteridade ou parceria? Um estudo das representações sociais sobre a participação das famílias nas creches.** Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

MUSATTI, T. **Modalidades e problemas do processo de socialização entre crianças na creche.** In: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. (Orgs.). Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos - Uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: Artes Médicas, pp.189-201, 1998.

NAZÁRIO João Dimas. **O acesso das crianças de zero a seis anos à educação infantil de Florianópolis: uma análise sóciodemográfica de crianças em "lista de espera".** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

NOGUEIRA, M. MATOS, D. MACHADO, N. **Teatro feito pela comunidade: o quintal esquecido.** Diálogos possíveis. Jul/dez,2007. Disponível em:
<file:///C:/Documents%20and%20Settings/l/Meus%20documentos/Dow
nloads/179-428-1-PB.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2012.

NOVAES, Maria Helena. **Adaptação escolar: diagnóstico e orientação.** Rio de Janeiro: Vozes, 1976.

OSTETTO, L. E. **Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco.** In: OSTETTO, L. E. (Org.). Encontros e encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágios. Campinas/SP: Papyrus, 2000.

PLANEJAMENTO ANUAL - **Grupo 1**, 2014.

PLANEJAMENTO INSERÇÃO NO INÍCIO DO ANO- **Grupo 1**, 2014.

PEREIRA, R. F. **As culturas da infância nas dinâmicas de sociabilidade entre bebês.** Momento, Rio Grande, 19 (1): 105-121, 2010.

PINO, Angel. **O social e o cultural na obra de Vigotski.** Educação e Sociedade, XXI, n. 71, p.45-78, jul. 2000.

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

RAPOPORT, A., PICININI, C. **O ingresso e adaptação de crianças pequenas à creche: alguns aspectos críticos.** Psicologia. Reflexão e crítica, pp. 81-95, 2001. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/25673/000292479.pdf?sequen>>. Acesso em: 09 ago. 2014.

REIS, L. M. da S. **Inserção e vivências cotidianas: como crianças pequenas experienciam sua entrada na educação infantil?** 36^a Reunião Nacional da ANPED, Goiânia/GO, 29 set. a 02 out. 2013.

REGIONE DI TOSCANA. **Gli indicatori de qualità per l'asido nido.** 1993.

REGO, T. C. **Uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 20^a ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

RIZZO, G. **Creche: organização, montagem e funcionamento.** Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 2000.

ROCHA, E. **Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil.** In: FLORIANÓPOLIS. Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda , 2010.

_____. **30 anos da Educação Infantil na Anped: caminhos da pesquisa.** Caxambu/MG, ANPED, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2008n17p52>>. Acesso em: 10 out. 2014).

_____. **A pedagogia e a educação infantil.** Revista Brasileira de Educação. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a03>>. Acesso em 22 set. 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Mãe que é mãe deixa seu filho em creche?** Psicologia/SP. n. 30, p. 38-42, 1983.

_____. **Educação formal e mulher: um balanço parcial na bibliografia.** In: COSTA, A. O.; BRUSCHINI, C. (Orgs.). Uma questão de gênero. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992. p.151-82.

ROSSETI-FERREIRA, M. C., AMORIM, K. S., VITÓRIA, T. **A creche enquanto contexto possível de desenvolvimento da criança pequena.** Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 25-40, 1994.

ROUX S. **Von der Familie in den Kindergarten.** Zur Theorie und Praxis eines frühpädagogischen Übergangs. In: Denner L., Schumacher E., editors. Übergänge im Elementar-und Primarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung. Julius Klinkhardt; Bad Heilbrunn: 2004. pp. 75–90.

SACRISTÁN J. **O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática.** In: _____.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. Cap. 6, p. 119-148.

SAFFIOTI, H. I. B. **Rearticulando gênero e classe social.** In: COSTA, A. O.; BRUSCHINI, C. (orgs.) Uma questão de gênero. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992. p. 183-215.

SAITTA, L. R. **Introduzione.** In: Attaccamento e inserimento: stili storie delle relazione al nido. 2ª ed. Milano: Francoangeli, 2007.

SANTA CATARINA. **EDITAL Nº 008/2010,** Edital concurso público destinado ao provimento de cargos das categorias funcionais dos Grupos Docente e Especialistas em Assuntos Educacionais da Rede Municipal de Ensino e para provimento do cargo de Auxiliar de Sala do Quadro

Único do Pessoal Civil da Administração Direta da Prefeitura Municipal de Florianópolis (Lei n.º 2.517/86, Lei n.º 2.915/88 e Lei Complementar CMF n.º 063/2003).

Disponível em:

<http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_07_2010_18.49.59.be5baffd403b00d9cd7bfb244c01c400.pdf>. Acesso em: 28 out.2014.

SANTOS, F. M. S.; MOURA, M. L. S. **A relação mãe-bebê e o processo de entrada na creche: esboços de uma perspectiva sociocultural.** Revista Psicologia: ciência e profissão, v. 22, n. 2, Brasília, jun. 2002. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932002000200011&script=sci_arttext&tlng=es>. Acesso em: 29 jun. 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Sociologia da Infância: correntes e confluências.** In: SARMENTO, Manuel; GOUVEIA, Maria Cristina Soares de. (orgs.). Estudos da Infância: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.17-39.

_____. **O estudo de caso etnográfico em educação.** In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Orgs.). Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SCHMITT, R. V. **Bebês na creche: possibilidade de múltiplas relações.** 2011. Disponível em:

<http://portal.pmf.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2011_13.30.14.06e5a59e84b280ba18e3fef8aebda22.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2013.

_____. **“Mas eu não falo a língua deles!” As relações sociais de bebês em creche.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

STAKE, E. E. **Case Studies.** In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). Handbook of Qualitative Research. SAGE Publications, pp. 236-247, 1994.

_____. **The Art of Case Study Research.** SAGE Publications, 1995.

STENHOUSE, L. **Case Study Methods**. In: J. KEEVES, P. (Ed.). Educational Research, Methodology and Measurement: an International Handbook, Oxford: Pergamon, p. 49-53, 1988.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

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

_____. **A sutil complexidade das práticas pedagógicas com bebês**. In: FILHO, A. J. M.; TRISTÃO, F. C. D.; RECH, I. P. F.; SCHNEIDER, M. L. Infância plural: crianças do nosso tempo. Porto Alegre: Mediação, pp. 39-58, 2006.

VIDAL, J. **O processo de adaptação nos centros de juventude**. In: DAVINI, J.; FREIRE, M. (Orgs.). Adaptação: pais, educadores e crianças enfrentando mudanças. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1999.

VIEIRA, L. M. F. **Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança**. Cadernos de Pesquisa. n. 67, p. 3-16, nov. 1988.

VITÓRIA, T. **As relações creche e família**. Perspectiva. Florianópolis, v.17, n. especial, pp. 23-47, jul./dez. 1999.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação Infantil**. Tradução beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1998.

WOLCOTT, H. F. **Ethnographic Research in Education**. In: JAEGER, R. M. Complementary Methods for Research in Education. AERA, pp. 187-211, 1988.

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.

WUNDER, A. **Fotografias como exercício do olhar**. In: 29ª Reunião Anual da Associação de Pós Graduação e pesquisa em Educação (GT16). Caxambu/MG, 2006.

ANEXOS

A entrevista inicial com as Famílias - 2013.

Período: () Integral () Matutino () Vespertino			
Nome da criança: _____			
Nascido na cidade de: _____			
Data de Nascimento: ____/____/____			
Endereço: _____		Nº _____	Apto _____
Bairro: _____		Cidade: _____	
CEP: _____			
Mora perto de onde? (Dê referência do local): _____			
Nome do responsável pela criança: _____			
Reside com a criança: () Sim () Não			
Situação da união dos pais: () Pais casados () Pais separados () Pai ou mãe viúvo () Outros, citar:			
Pessoas autorizadas a retirar a criança: (não há necessidade de escrever o nome dos pais da criança)			
	Tem menos de 14 anos de idade?	Telefone	Parentesco
Nome _____	() Sim () Não	_____	_____
Nome _____	() Sim () Não	_____	_____
Nome _____	() Sim () Não	_____	_____

Autorizo pessoas acima escrita – Assinatura			

Nome do Pai: _____	Data de Nascimento: ____/____/____
Profissão: _____	Local de Trabalho _____
Telefone:	
Residencial _____	Comercial _____ Celular _____
E-mail _____	Facebook _____

Nome da Mãe: _____	Data de Nascimento: ____/____/____
Profissão: _____	Local de Trabalho _____
Telefone:	
Residencial _____	Comercial _____ Celular _____
E-mail _____	Facebook _____

Nome dos Irmãos:	Idade _____
_____	Idade _____
_____	Idade _____

Outras informações: Nome de duas de seu relacionamento para contato (no caso de ausência dos responsáveis)

1 _____ Parentesco _____ Fone _____

2 _____ Parentesco _____ Fone _____

Recebe bolsa família () Sim () Não

Informações sobre a saúde da criança: Tem alguma alergia?

Qual? _____

ENTREVISTA COM A FAMÍLIA

Toma mamadeira ou é amamentada? () Sim () Não

Que horários: _____

Toma café da manhã antes de vir para a Creche? () Sim () Não

O que normalmente come? _____

Após a saída da creche, a criança janta? () Sim () Não

O que normalmente come? _____

Quais os alimentos que mais gosta?

Quais os alimentos que não gosta ou rejeita?

Teve ou tem alguma doença? () Sim () Não

Quais? _____

Atualmente, há necessidade de alguma atenção especial? () Sim () Não

Qual? _____

Toma alguma medicação diariamente? () Sim () Não

Quais? _____

Costuma dormir durante o dia? () Sim () Não

Que horários: _____

Ao dormir possui alguma mania (chupa o dedo, chupeta, ouve música, bicho de pano)? _____

Possui algum tipo de medo? Qual? Como reage? _____

Quais as brincadeiras que mais gosta? E, quem brinca com a criança? _____

O que a criança mais gosta de fazer quando está em casa? _____

E, nos finais de semana? Com quem a criança fica e/ ou brinca? _____

A criança assiste à televisão? Qual é a frequência e horários? _____

Quais os programas que mais assiste e gosta? _____

E, VÍDEO/DVD? Quais os horários que normalmente assiste? Todos os dias ou só final de semana? _____

Gosta de ouvir música? Qual o tipo de música? _____

Possui algum livro de história infantil? Alguém lê para a criança? _____

Tem algum tipo de animal de estimação em casa? Qual? Tem nome? _____

A família atende “**todos**” os desejos da criança? Como a família lida com isso? _____

Quando alguém da família diz “não”, a criança entende ou faz manha? Como a família lida com esta situação? _____

Os pais desejam e podem participar da “Associação de Pais e Professores” ou do “Conselho Escolar” da Creche: () Sim () Não
Por quê? _____

Os pais nasceram no distrito de ██████████ Florianópolis? () Sim () Não
 Caso “**não**”, qual cidade veio ou nasceu?

Cidade

Estado

Mãe: _____

Pai: _____

Quanto tempo reside no distrito? _____

Qual a sua escolaridade? _____

Em que bairro ou cidade finalizou seus estudos ou ainda estuda?

Fale um pouco sobre o que você entende do trabalho que devemos desenvolver com seu filho na Creche.

Para as reuniões que iremos realizar no decorrer do ano com as famílias, qual, em sua opinião, é o melhor horário?

() Antes das 17 horas () Depois das 17 horas () Antes das 18 horas

() Depois das 18 horas Outro horário, sugerir: _____

Nome da pessoa que respondeu: _____

Data: ____/____/2014.
 dia mês

AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGENS

Eu, _____,
autorizo o uso de imagens fílmicas e/ou fotográficas de meu/minha filho
(a): _____ para fins da educação
(jornais da Secretaria de Educação, artigos, revistas, seminários
congressos, rede social e outros, todos com fins educativos,
exclusivamente)

Assinatura do responsável

Data: ____/____/2014.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Projeto de Pesquisa **Inserção na creche: relações sociais entre bebês no contexto educativo** está sendo desenvolvido pela aluna Rúbia Eneida Holz Jacques junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC) na linha de pesquisa EDUCAÇÃO E INFÂNCIA que tem como orientador o professor João Josué da Silva Filho⁴²;

- a referida pesquisa justifica-se pelo fato de não terem sido encontrados trabalhos que tratem de bebês em período de inserção que analisem especificamente o grupo já constituído e as possíveis mudanças que podem ocorrer com a entrada de um novo integrante no grupo.
- os dados coletados deverão contribuir com as discussões acerca do período de inserção realizado nas unidades educativas da rede municipal de Florianópolis e das relações que se estabelecem entre o bebê em inserção, o grupo que o recebe e os profissionais envolvidos nesse processo.
- o campo de pesquisa será constituído por uma unidade de educação infantil que atenda bebês da faixa etária de 6 meses e 1 ano e 3 meses, que receba neste período um bebê novo na instituição e que esteja no período de inserção na unidade a ser pesquisada.
- será mantido o caráter de anonimato dos participantes da referida pesquisa, bem como o nome das instituições a que pertencem;
- a referida pesquisa não oferece riscos ou desconforto aos seus participantes, mantendo-se, entretanto, o direito destes em retirar-se da mesma, caso sinta-se incomodado com algum dos procedimentos previstos, fazendo contato com o pesquisador através de e-mail, telefone ou presencialmente, se assim preferir;
- as questões-problema deste projeto são: não seriam necessárias orientações específicas à instituição, aos profissionais, a organização do tempo e o espaço e as famílias levassem em consideração as crianças que ingressam durante o ano, em um grupo já constituído? O fato das unidades educativas receberem

⁴² Contatos: josue@ced.ufsc.br e/ou fone (48)3721-8918

crianças novas durante todo o ano levou a questionar como se dá esse período de inserção. Ele é diferente do que acontece no início do ano? Existe um planejamento diferenciado para receber uma criança nova no grupo já constituído? Como as crianças enquanto grupo, percebem essa nova criança? Como as professoras reagem frente ao novo? Estes e outros tantos aspectos inquietaram e incentivaram esta proposta de pesquisa.

- o Objetivo Geral desta pesquisa é: Conhecer as relações interativas que se estabelecem em um grupo de bebês na educação infantil, entre o grupo constituído, os entrantes e os professores.
- ampliar a compreensão acerca dos processos educativos (institucionalizados ou não) envolvendo as crianças dos contextos a serem investigados.
- os procedimentos metodológicos envolvem, além da pesquisa no campo teórico, uma pesquisa de campo. Como a metodologia desta pesquisa será de uma abordagem qualitativa em busca de apanhar os fatos em sua totalidade, utilizando: Caderno de registros de campo, Fotografias (as fotos auxiliarão, tanto para a compreensão dos textos escritos, quanto para marcar a presença das crianças na pesquisa) , filmagens e entrevistas (as entrevistas serão utilizadas para qualificar as observações e as orientações para o processo de análise oriundas dos estudos teóricos), poderão fazer parte da geração de dados.

Eu (direção da escola, professores participantes, todos devidamente identificados) _____,

CI nº _____ CPF nº _____,
 _____, _____ da (do) Creche, NEI,
 etc... _____ DECLARO para os devidos

fins e efeitos estar esclarecido sobre as finalidades e atividades da presente pesquisa, bem como de que foi assumido o compromisso dos pesquisadores de velar pelo sigilo das informações e respeitar meu desejo de participar ou não da mesma em qualquer momento que isto me aprouver, tendo as informações que porventura houver disponibilizado imediatamente retiradas da base de dados da pesquisa e não mais utilizadas para qualquer fim. Declaro também que fui informado dos termos da Resolução CNS 196/96 e suas complementares

e compreendi claramente meus direitos em relação à participação na referida pesquisa.

Para maior clareza, firmo o presente. (todos os implicados na instituição assinam)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Florianópolis, ____ de _____ de _____.

Assinatura do pesquisado

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS FAMÍLIAS

Tema da pesquisa: Inserção na creche: relações sociais entre bebês no contexto educativo

Nome do (a) Pesquisador (a): Rúbia Eneida Holz Jacques

Nome do (a) Orientador (a): João Josué da Silva Filho/ Eloisa Acires Candal Rocha

O seu/sua filho/a está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa, que será realizada, por meio de observações e registros para a produção de um artigo científico, que tem como finalidade compreender o processo de inserção dos bebês do Grupo I que frequentam a [REDACTED] da Rede Municipal de Educação Infantil Pública do Município de Florianópolis/SC, situada no bairro [REDACTED].

Para que seu/sua filho/a participe deste estudo, o/a Sr. (Sra.) necessita permitir que o(a) pesquisador(a) colete, analise e publique os dados observados por meio de registros escritos, fotográficos e de filmagens, para a comunidade científica, bem como para a sociedade civil. O/a Sr. (Sra.) tem liberdade de recusar que seu/sua filho/o participe e ainda se recusar que o bebê continue participando, em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para ao Sr. (Sra.) e para o bebê.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais, aos participantes. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de Ética Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade dos bebês.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o(a) pesquisador(a) e o(a) orientador(a) terão conhecimento dos dados.

Ao participar desta pesquisa, o/a Sr. (Sra.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações e contribuições importantes sobre o processo de inserção dos bebês. Dessa forma, o (a) pesquisador (a) se compromete a divulgar os resultados obtidos em espaços legais de publicação e com a finalidade de trazer contributos ao trabalho educativo com crianças pequenas.

O/a Sr. (Sra.), da mesma forma que os bebês, não terão nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago pela participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto consentimento para que meu/minha filho/a participe da pesquisa.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

**ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS COM AS PROFISSIONAIS
DO GRUPO DOS BEBÊS NA CRECHE.
ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS**

- Formação?
- O que é inserção?
- Como pensa a inserção?
- Percebe alguma dificuldade neste processo?
- O conhecimento/conteúdo que você teve acesso acerca da inserção foi por onde? Faculdades, livros, etc...
- Houve uma mudança entre o termo adaptar para o termo inserir para você o que mudou?
- Como foi a inserção desse bebê no meio do ano para você?
- Você percebeu alguma mudança no grupo com a chegada de um novo integrante no meio do ano?
- Questão aberta para você falar sobre alguma dificuldade, facilidade, especificidade, ou algo relacionado a inserção desse novo bebê.

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM A MÃE OU PESSOA QUE ACOMPANHASSE A INSERÇÃO DO BEBÊ NA CRECHE.

ENTREVISTA COM A MÃE DO BEBÊ EM INSERÇÃO

- Como você foi recebida pela creche?
- E pelas professoras?
- Como foi a entrada do seu bebê na creche?
- Você percebeu alguma mudança no seu filho neste período?
- Você percebeu alguma mudança no ambiente durante o período de inserção?
- Como foi sua percepção acerca desse momento?
- Como você se sentiu nesse momento?
- Aberta: pode falar sobre algo que queira que acha importante e que não foi perguntado.