



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA**

JULIANA ZENETOS

**A ATUAÇÃO DO PROFESSOR NA ADAPTAÇÃO DE
CRIANÇAS NA CRECHE.**

Salvador
2011

JULIANA ZENETOS

**A ATUAÇÃO DO PROFESSOR NA ADAPTAÇÃO DE
CRIANÇAS NA CRECHE.**

Monografia apresentada ao Colegiado de Pedagogia da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientação: Prof.^a Leila da Franca Soares.

Salvador
2011

JULIANA ZENETOS

**A ATUAÇÃO DO PROFESSOR NA ADAPTAÇÃO DE
CRIANÇAS NA CRECHE.**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de
Licenciada em Pedagogia, do Programa de Graduação em Educação da
Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Leila da Franca Soares - Orientadora
Professora doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA

Ana Kátia Alves dos Santos
Professora doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA

Cleverson Suzart Silva
Professor doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA

Salvador, 13 de Dezembro de 2011

ZENETOS, Juliana. A atuação do professor na adaptação escolar de crianças na creche. 2011. 66p. (Monografia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

RESUMO

Este estudo trata de uma discussão sobre a importância da atuação professor no processo adaptativo de crianças à creche. Para atingir esse objetivo foi realizada uma pesquisa bibliográfica buscando compreender historicamente como a sociedade do século XXI percebe a infância, a funcionalidade da creche, os direitos dos infantes à educação, a transição família-escola e a adaptação escolar dos educandos de zero a três anos. Para dessa forma, entender a relevância da atuação docente na adaptação à creche dos pequenos infantes. Sendo assim, este estudo tem a pretensão de analisar algumas estratégias utilizadas pelos educadores de creche que apresentem a finalidade de favorecer a construção de vínculos afetivos e o desenvolvimento psicológico, físico e social dos educandos. Ao fim da discussão, a autora constata que para alcançar esses objetivos, o educador necessita realizar um planejamento pedagógico referente ao período da adaptação escolar buscando conhecer e respeitar as singularidades e necessidades de cada infante pretendendo possibilitar condições para que as crianças se sintam acolhidas e seguras na creche.

Palavras-chave: adaptação escolar – creche – educador de creche.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	05
2. A CONSTRUÇÃO DA CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E SUAS REPERCUSSÕES	08
2.1. BREVE CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA	08
2.2. A CONQUISTA DO DIREITO À CRECHE	15
3. A INSERÇÃO DO INFANTE À CRECHE E A ADAPTAÇÃO ESCOLAR.....	23
3.1. OS SIGNIFICADOS DA TRANSIÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA	23
3.2. A IMPORTÂNCIA DO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO	29
4. O PROFESSOR NO PROCESSO ADAPTATIVO ESCOLAR	39
4.1. O EDUCADOR DE CRECHE	39
4.2. A INTERAÇÃO ENTRE DOCENTES E FAMILIARES	46
4.3. ALGUMAS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELO PROFESSOR NA ADAPTAÇÃO	49
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS	62

1. INTRODUÇÃO

O interesse em discutir a atuação do professor na adaptação de crianças à creche iniciou-se em 2010, durante um estágio em uma escola de educação Infantil numa turma de alunos com um ano de idade.

Todos os infantes da turma que estagiei vivenciaram a primeira experiência no universo escolar e por conta disso, a maioria deles demonstraram, nos primeiros contatos com a instituição, uma resistência à aproximação dos adultos desse espaço – estagiária, professora e a auxiliar de classe -, que eram estranhas para eles até então. Geralmente, quem acompanhava as crianças nas idas à escola eram os pais, principalmente as mães e sempre que chegávamos perto, a maioria dos educandos recorriam para as pessoas que os levavam à escola.

Esses pequenos sujeitos costumavam também resistir ao distanciamento dos indivíduos que lhes eram familiares e quando a presença destes era ameaçada, costumavam apresentavam uma série de comportamentos que simbolizavam protestos àquela possível ausência, tais como choros, agarramento à essas pessoas, desmotivação em participar das atividades propostas pela professora e até mesmo sono recorrente.

Por outro lado, algumas crianças, desde o primeiro dia na escola, mostravam-se motivadas em explorar o espaço escolar, pois se envolviam nas brincadeiras propostas, manuseavam os objetos da instituição com interesse e se distanciavam dos seus acompanhantes sem maiores resistências. Porém, quando isso acontecia, pôde-se observar que algumas mães ficavam inseguras quanto à inserção escolar de seus filhos. Algumas delas realizavam perguntas para a professora como: “Será que está muito cedo para ele ficar na escola?”, “Ele vai mudar comigo?”.

Diante desse contexto, fica perceptível que o professor, entendido, como representante da escola e intermediário de mãe e filho no ambiente escolar, tem a tarefa de disponibilizar condições para que o processo de transição família-escola aconteça de forma a proporcionar o bem estar e a segurança na escola tanto dos alunos quanto de seus pais. Sendo assim, o educador pode ajudar os pequenos

sujeitos em adaptação a construir vínculos afetivos com os indivíduos pertencentes ao contexto escolar, a se desenvolver socialmente, psicologicamente e fisicamente, além de favorecer a construção da sua identidade e autonomia.

Diante dessas situações, vivenciadas no período de adaptação, relatadas anteriormente, alguns questionamentos foram se esboçando: por que os infantes agem de tantas formas diferentes? Como é que um educador pode tornar o espaço escolar, um ambiente em que favoreça o desenvolvimento dos alunos e o bem estar destes e dos seus pais? De que forma o docente pode agir para que o infante confie nele e se vincule a ele? Como o educador pode lidar com os pais nesse processo? Quais as dificuldades dos familiares? Por que a adaptação costuma ser um momento tão sofrido para determinados pequenos?

De início, esses questionamentos ocasionaram uma reflexão sobre o meu ingresso escolar, que aconteceu em 1993, quando eu tinha três anos de idade. No entanto, vale ressaltar, que nesse ano, a minha permanência na instituição de educação infantil não ultrapassou um mês. Pois, por apresentar resistência ao contato com a escola e com as pessoas pertencentes a ela, meus pais decidiram adiar minha escolarização para o ano posterior.

Assim, em 1994, aos quatro anos de idade, minha inserção à escola aconteceu sem interrupções, porém, minha mãe relata que nesse ano, eu continuei apresentando, por muito tempo, dificuldades em aceitar a minha estada nesse local, pois me agarrava a ela recusando contatos com a educadora e colegas. Vale ressaltar que apesar de fazer muito tempo que esses acontecimentos ocorreram, eu me recordo que tive medo de ser abandonada pelos meus pais na instituição escolar.

Por outro lado, em 2010, na posição de estagiária numa escola de Educação Infantil ficou perceptível que o medo que tive de ser abandonada pelos meus pais durante meu ingresso à escola poderia ser também um dos anseios vividos pelos infantes pertencentes à turma na qual realizei estágio.

Essa experiência no estágio permitiu que eu percebesse que o educador precisa estar também sensível para as necessidades e sentimentos das crianças para ajudá-las em seu processo adaptativo escolar. No mais, estimulada pela pretensão de futuramente ser professora de creche, me deparo com uma pergunta:

como a atuação docente pode colaborar no processo de adaptação dos educandos à creche?

No meio acadêmico da Faculdade de Educação na Universidade Federal da Bahia as possibilidades de respostas relatadas anteriormente para essa questão foi pouco discutida durante meu curso de graduação em Pedagogia. E sabendo que a formação em pedagogia é fundamental para a prática docente, acredito que um educador de creche para exercer sua profissão, precisa entender a sua importância no processo adaptativo escolar de seus alunos e conhecer estratégias que podem utilizar para que os educandos se sintam acolhidos e seguros na sua inserção escolar.

Nesse contexto, este estudo é compreendido por uma pesquisa bibliográfica organizada em cinco capítulos:

No primeiro capítulo: “**Construção da concepção de infância e suas repercussões**” apresentamos uma abordagem em torno do conceito de infância no decorrer da história com o objetivo de compreender a conquista, pelas crianças dos direitos das crianças de zero a três anos ao acesso a uma instituição de caráter educacional. Dessa forma, busca entender como o educador de educandos de zero a três anos percebe seus alunos.

O capítulo seguinte: “**A inserção do infante à creche e a adaptação escolar**”, compreende uma investigação sobre os significados da transição família-escola, almejando entender os comportamentos dos infantes e seus familiares diante o ingresso das crianças na creche e o processo de adaptação escolar.

No capítulo posterior, “**O professor no processo adaptativo à creche**” tem como foco a análise da importância da atuação do docente na adaptação escolar dos infantes objetivando compreender o papel do educador e identificar as possíveis estratégias que eles podem utilizar para auxiliar as crianças e seus familiares no processo inserção a essa instituição.

Por último, as **Considerações finais**, foi realizada, uma análise das abordagens realizadas no decorrer do desenvolvimento deste estudo revelando quais foram as principais contribuições teóricas acerca da atuação do professor na adaptação de crianças à creche e as impressões obtidas sobre a temática.

2. A CONSTRUÇÃO DA CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E SUAS REPERCUSSÕES.

Quais significados foram dados à infância no decorrer da história? Quais papéis ela já assumiu? O que significa ser criança no século XXI? Diante dessas inquietações, Oliveira (2007, p.57) afirma que “[...] a concepção de infância é uma construção histórica e social, coexistindo ao mesmo tempo múltiplas ideias de criança e de desenvolvimento infantil.”.

Nessa perspectiva, essas indagações funcionam como um disparador para outros questionamentos, tais como: historicamente, como se configurou a educação infantil? Quais instituições eram responsáveis pela educação de crianças? Como a creche surgiu? O direito à creche sempre foi garantido por lei? O que as leis garantem para a educação dos infantes?

2.1. BREVE CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA.

Este tópico consiste em um breve levantamento histórico sobre a concepção de infância entendendo essa como uma construção social, cultural e histórica.

Na Idade Antiga, de acordo com observações realizadas sobre as obras de arte pré-helênica, os infantes foram constantemente associados aos *erotes*. Esses “[...] se apresentavam na fronteira entre o animal, o homem e, o divino.”. (LONGARAY, 2008, p.39).

Além disso, vale salientar, que na cultura grega antiga, “os *erotes* [além de possuírem] uma misteriosa nascença, eles também eram filhos ilegítimos, órfãos, enjeitados [...]” (LONGARAY, 2008, p.39). Nesse contexto, Kennedy (2000, p.146) apud Longaray (2008, p. 40) argumenta:

Na arte pré - helenística encontramos algumas crianças a partir de 300 a. C mais ou menos, as representações mais características consistem em uma multiplicidade de criancinhas, que nós conhecemos por *cupidos*, mas os gregos chamavam de *erote* e os romanos *amoretti*. Esses *erotes* helênico, diferentemente do deus helênico Eros, que era representado como um jovem

são criancinhas em diversas poses e atividades, a maioria delas vinculadas à natureza, aos elementos, ao amor e à morte. Eles são os *deuseszinhos* que acompanham por toda parte as atividades mais instintivas da vida.

No entanto, a maneira como a infância foi percebida na antiguidade não permaneceu a mesma na Idade Média. No período medieval, muitos aspectos referentes à ideia dos *erotes* conservaram-se, porém com as influências do catolicismo, as crianças foram associadas à figura de Jesus quando criança e não mais aos *deusinhos* da Grécia Antiga. Como confirma Longaray (2008, p. 40):

E o mito da criança divina é condensada na figura do menino Jesus, pois, este era protótipo dos *erotes*, porque também teve um nascimento misterioso, era ilegítimo, perseguido por figuras malévolas e protegido por forças naturais.

Nas obras de arte medievais, o menino Jesus foi retratado como uma miniatura de adulto. Essa perspectiva é confirmada por Sarmiento; Gouvea (2008, p.19) ao assegurarem que “[...] as crianças, durante séculos, foram representadas prioritariamente como ‘homúnculos’, seres humanos miniaturizados [...]”.

Nesse contexto, Ariès (1981) apud Longaray (2008, p. 41) destaca que na Idade Média, “[...] as crianças que não dependiam mais dos cuidados de suas mães e amas, por volta dos sete anos, ingressavam na sociedade adulta e, não mais se distinguia destes.”.

Nesse período da história, os meninos e meninas frequentavam os mesmos espaços sociais que os adultos, como: escolas e locais destinados para reuniões, passeios e jogos. Seus mundos se misturavam. Inclusive, vale destacar, que nas instituições escolares, “[...] não tinha separação de idades, isto é, todas as idades eram misturadas numa mesma sala de aula [...]” (LONGARAY, 2008, p.41) e os professores lecionavam para todos de forma indiscriminada.

Além do fato dos infantes serem considerados uma miniatura de adulto, essa organização com ambientes escolares compostos por alunos com diferentes idades acontecia, porque na Idade Média, não existia uma faixa etária ideal para o ingresso à escola. As pessoas se inseriam nas instituições de ensino tanto na infância, quanto na maturidade ou na velhice.

Outro dado que pode justificar essa situação, de acordo com Longaray (2008, p.41), se refere ao fato de que:

Na Idade Média não havia um sentimento de infância, porque naquele período havia uma mortalidade muito alta, assim, esta criança poderia desaparecer, morrer e, assim que ela superasse esta fase de mortalidade ela ingressava direto no mundo dos adultos.

Sendo assim, quanto mais novo o infante, mais chances ele possuía de ser sujeito ao desaparecimento. Nessa época, quando alguma criança chegava ao óbito, os familiares desta ficavam tristes, porém, logo a substituíam.

Por outro lado, as crianças, em seus primeiros anos de vida eram percebidas como encantadoras. Nessa fase da vida, elas costumavam ser tratadas com mimos e cuidados excessivos e geralmente eram associadas aos macacos, pois ambos faziam os adultos rirem.

Nesse contexto, a partir do Século XIII, no início da Renascença italiana – começo de um período que representou a transição da Idade Média para Moderna - novas adaptações acerca da concepção de infância surgiram. Essa transitou da associação aos *erotes* na antiguidade, ao menino Jesus na idade média, para anjos no início da modernidade.

No começo da Idade Moderna, os infantes foram esculpidos e pintados de forma angelical. Para a sociedade da época, ambos viviam em condições de pureza e de livramento do pecado.

Dessa forma, fica perceptível, que o sentimento de infância demorou a existir, pois Áries (1981) apud Kuhlmann Júnior (2007, p 18), “[...] identifica a ausência de um sentimento de infância até o fim do século XVII, quando teria se iniciado uma mudança considerável.”, sendo essa atrelada à invenção da imprensa e nos avanços científicos relacionados à medicina, psicologia e pedagogia.

Assim, na Idade Moderna, com a Revolução Industrial houveram modificações sociais que favoreceram a construção de novas perspectivas educacionais, como afirma Craidy; Kaercher (2001, p.14):

[...] com a implantação da sociedade industrial, também passaram a ser feitas novas exigências educativas para dar conta das novas ocupações no mundo do trabalho. Por outro lado, também foram importantes, para o nascimento da escola moderna, uma série de outras condições: uma nova forma de encarar a infância, que lhe dava um destaque que antes não tinha; a organização de espaços destinados especialmente para educar as crianças, as escolas; o surgimento de especialistas que falavam das características da infância, da importância deste momento da vida do sujeito e de como deveriam se organizar as aulas, os conteúdos de ensino, os horários, os alunos, distribuir recompensas e punições, enfim estabelecer o que e o como ensinar; e,

também, uma desvalorização de outros modos de educação da criança antes existentes.

Dessa forma, pode-se afirmar que existiram muitas mudanças na sociedade para atender as necessidades do universo industrial. Dentre elas, destaca-se o fato, da maioria dos indivíduos que viviam no campo, migrarem para regiões urbanas, atraídos pela ideia de realizarem trabalho operário nas indústrias das grandes cidades da época.

Esse êxodo rural também implicou no favorecimento de modificações na estrutura familiar, que de consanguínea e numerosa passou a ser nuclear e restrita. Nesse contexto, os progenitores começaram a ser mais responsabilizados pela educação dos seus filhos.

Diante desses fatores, a forma como a criança foi percebida também se reestruturou confirmando o pensamento de Oliveira (2007, p.57) de que “[...] a concepção de infância é uma construção histórica e social.”, pois, gradativamente, no decorrer da história, os meninos e meninas foram transferidos da posição de “[...] irracional para um status de aprendiz, de sujeito da educação formal [...]” (FLORES, 2010, p.26). Longaray (2008, p. 41) confirma ao dizer que:

A concepção de infância, na perspectiva moderna é centrada na criança e, prega um indivíduo transformado pelo conhecimento. Ela valoriza as crianças por aquilo que elas virão a se tornar: em cidadãos livres.

Nesse contexto, a educação de infantes necessitou ocorrer em instituições escolares especializadas na infância diferenciando-se do ensino da Idade Média, que comportava em uma mesma sala de aula, indivíduos de diferentes faixas etárias. Sendo assim, a Educação Infantil começou a ser objeto de interesse de estudo de muitas pessoas, como afirma Oliveira (2007, p. 63):

Autores como Comênio, Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Froebel e Montessori, entre outros, estabeleceram as bases para um sistema de ensino mais centrado na criança [...] Embora com ênfase diferentes entre si, as propostas de ensino desses autores reconheciam que as crianças tinham necessidades próprias e características diversas das dos adultos, como o interesse pela exploração de objeto e pelo jogo.

Nessa perspectiva, o escritor checo, Comênio - 1592-1670, em suas obras publicadas destacou que a educação de crianças menores de seis anos era muito importante e que deveria começar no ambiente familiar através do cuidado materno. “Em 1637, ele elaborou um plano de escola maternal em que

recomendava o uso de materiais audiovisuais, como livros de imagens, para educar crianças pequenas.” (OLIVEIRA, 2007, p.64).

Sobre Comênio, Oliveira (2007, p.64) também afirma:

Afiava ele que o cultivo dos sentidos e da imaginação precedia o desenvolvimento do lado racional da mente. Impressões sensoriais advindas da experiência com manuseio de objetos seriam internalizadas e futuramente interpretadas pela razão. Também a exploração do mundo no brincar era vista como uma forma de educação dos sentidos. Daí sua defesa de uma programação bem elaborada, com bons recursos materiais e boa racionalização do tempo e do espaço escolar, como garantia da boa ‘arte do brincar’, e da ideia de que fosse dada à criança a oportunidade de aprender coisas dentro de um campo abrangente de conhecimentos. [...] Já em 1657, Comênio, usou a imagem de ‘jardim de infância’ - onde ‘arvorezinhas plantadas seriam regadas - como o lugar da educação das crianças pequenas.

Outro estudioso que colaborou para uma nova compreensão acerca da infância foi Rousseau - 1712-1778, um filósofo suíço que “[...] criou uma proposta educacional em que combatia preconceitos, autoritarismos e todas as instituições sociais que violentassem a liberdade característica da natureza” (OLIVEIRA, 200, p.64). Ele também apresentou uma ideia concordante à apresentada por Comênio sobre a importância da atuação materna no educar na infância.

Sendo assim, o pensador suíço, “[...] revolucionou a educação de seu tempo ao afirmar que a infância não era apenas uma via de acesso, um período de preparação para a vida adulta, mas tinha valor em si mesma.” (OLIVEIRA, 2007, p. 65). Dessa maneira, ele se opôs as ideias medievais do infante como adulto em miniatura. De acordo com Oliveira (2007, p.65):

Em vez do disciplinamento exterior, propunha que a educação seguisse a liberdade e o ritmo da natureza, contrariando os dogmas religiosos da época, que preconizavam o controle dos infantes pelos adultos. Defendia uma educação não orientada pelos adultos, mas que fosse resultado do livre exercício das capacidades infantis e enfatizasse não o que a criança tem permissão para saber, mas o que é capaz de saber.

O também nascido na Suíça, Johann Heinrich Pestalozzi -1746-1827 - contribuiu muito para a educação infantil. Ele apresentou uma visão maternal que defendia a ideia de que a “[...] a força vital da educação estaria na bondade e no amor, tal como na família, e sustentava que a educação deveria cuidar do desenvolvimento afetivo das crianças desde o nascimento.” (OLIVEIRA, 2007, p.65). Sobre essa concepção, Oliveira (2007, p.66) assegura:

[...] a educação também deveria ser metodicamente ordenada para os sentidos: a percepção da criança seria educada pela intuição e o ensino deveria priorizar coisas, não palavras [...] Sua pedagogia enfatizava ainda a necessidade de a escola treinar a vontade e desenvolver as atitudes morais dos alunos.

Nessa perspectiva, Pestalozzi contribuiu muito para a educação dos infantes fora do lar e “[...] reagiu contra o intelectualismo excessivo da educação tradicional.” (OLIVEIRA, 2007, p.65). Para ele, de acordo com Oliveira (2007, p.65), “educar deveria ocorrer em um ambiente mais natural possível, num clima de disciplina estrita, mas amorosa [...]”.

O educador alemão Friedrich Froebel - 1782-1852 - também defendeu a necessidade de existir uma educação específica para as crianças, e assim, no ano de 1837, criou um *jardim de infância*, as crianças, nesse espaço, de acordo com Oliveira (2007, p.67) eram associadas à:

[...] pequenas sementes que, adubadas e expostas a condições favoráveis em seu meio ambiente, desabrochariam sua divindade interior em um clima de amor, simpatia e encorajamento – estariam livres para aprender sobre si e sobre o mundo. [...] Os jardins de infância divergiam tanto das casas assistenciais existentes na época, por incluírem uma dimensão pedagógica, quanto da escola, que demonstrava ter [...] constante preocupação com a moldagem das crianças, praticada de uma perspectiva exterior. O modo básico de funcionamento de sua proposta educacional incluía atividades de cooperação e o jogo, entendidos como a origem da atividade mental. Froebel partia também da intuição e da ideia de espontaneidade infantil, preconizando uma auto-educação da criança pelo jogo, por suas vantagens intelectuais e morais, além de seu valor no desenvolvimento físico. Elaborou canções e jogos para educar sensações e emoções, enfatizou o valor educativo da atividade manual, confeccionou brinquedos para a aprendizagem da aritmética e da geometria, além de propor que as atividades educativas incluíssem conversas e poesias e o cultivo da horta pelas crianças.

A infância como etapa específica do desenvolvimento humano foi também uma ideia sustentada por Decroly - 1871 – 1932 – ao defender o método de Centro de Interesses, sendo que esses “[...] possuíam um destino especial, aos alunos das classes primárias; os conhecimentos e interesses infantis apareciam associados.” (NASCIMENTO; MORAES, 1998, p.1).

A educadora e médica italiana, Maria Montessori - 1870- 1952 - também contribuiu muito para a Educação Infantil. Apesar do seu trabalho ter sido direcionado para infantes com necessidades de aprendizagem especiais, o método que utilizou para ensinar aos seus educandos influenciou a educação de crianças que não apresentavam restrições cognitivas ou físicas. Além disso, ela defendeu a

ideia de que o ensino deveria ser pensado de acordo com as individualidades dos educandos.

Nesse contexto, pode-se observar que muitas conquistas acerca da compreensão da infância ocorreram no decorrer da história, porém, de acordo com Sarmiento; Gouvea (2008, p.18), “[...] a consideração da infância como categoria social apenas se desenvolveu no último quartel do século XX, com um significativo incremento a partir da década de 1990.”.

No presente século – XXI, os estudos sobre essa fase do desenvolvimento humano, segundo Sarmiento; Gouvea (2008, p, 9), se configura em:

[...] uma abordagem renovada (nos planos teóricos, epistemológicos e também metodológicos) da infância como categoria social e das crianças como membros ativos da sociedade e como sujeitos das instituições modernas em que participam (a escola, família, espaços de lazer, etc.).

Nesse contexto, vale destacar, que de acordo com Sarmiento; Gouvea (2008, p.23), Prout e James, através dos seus estudos, influenciaram muito a visão da infância na contemporaneidade, pois para eles:

- 1) A infância é entendida como uma construção social. Como tal, isso indica um quadro interpretativo para a contextualização dos primeiros anos da vida humana. A infância, sendo distinta da imaturidade biológica, não é uma forma natural nem universal dos grupos humanos, mas aparece como uma componente estrutural e cultural específica de muitas sociedades.
- 2) A infância é uma variável da análise social. Ela não pode nunca ser inteiramente divorciada de outras variáveis como a classe social, o gênero ou a pertença étnica. A análise comparativa e multicultural revela uma **variedade de infâncias** (grifo nosso), mais do que um fenômeno singular e universal.
- 3) As relações sociais estabelecidas pelas crianças e as suas culturas devem ser estudadas por seu próprio direito - *in their own right* - independentemente da perspectiva e dos conceitos dos adultos.
- 4) As crianças são e devem ser vistas como **atores na construção e determinação das suas próprias vidas sociais** (grifo nosso), das vidas dos que as rodeiam e das sociedades em que vivem, As crianças não são os sujeitos passivos de estruturas e processos sociais.
- 5) Aos métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância. Eles transportam uma voz e participação mais diretas na produção dos dados sociológicos do que é usualmente possível através de métodos experimentais de pesquisa ou do que inqueritos.
- 6) A infância é um fenômeno que revela agudamente a dupla hermenêutica das ciências sociais – GIDDENS -. Quer isto dizer que proclamar um novo paradigma da sociologia da infância é também envolver-se no processo de reconstrução da infância na Sociologia. (PROUT & JAMES, 1990 apud SARMENTO; GOUVEA, 2008, p.23).

Nessa perspectiva, a infância é compreendida como uma construção cultural e social, que apresenta influências étnicas, econômicas e de gênero. Essas

colaboram para que, na contemporaneidade, os infantes sejam percebidos como autores sociais e participantes ativos da sociedade.

2.2. A CONQUISTA DO DIREITO À CRECHE

No período medieval, a infância viveu um período de obscuridade, pois os pequenos infantes, dessa época, não possuíam um lugar social definido. Sendo um dos fatores influenciadores dessa perspectiva, o fato dos meninos e meninas desse período da história apresentar forte tendência ao óbito eles foram mais ignorados pela sociedade do que as crianças mais velhas. E partindo do pressuposto de que no século XXI, todos os meninos e meninas brasileiros são sujeitos de direito, uma indagação se faz necessária: Como ocorreram essas conquistas legais?

A fim de começar a encontrar respostas para essa pergunta, vale destacar que, no Brasil, as instituições preocupadas com atendimento prestado aos infantes, em seus primeiros anos de vida, só surgiram a partir do século XVIII por conta da necessidade de serem atendidas as demandas da sociedade brasileira da época - colonial e escravocrata. Sobre ela, Spada (2005, p. 3) alega:

O sistema escravocrata, por sua vez, facilitava a promiscuidade masculina, pois os senhores de escravos encontravam muita facilidade em tomar como prostitutas mulheres pobres e escravas, além de alugar estas últimas, explorando-as como objeto sexual. Tais práticas ocasionaram um alto índice de abandono de crianças não desejadas, tanto que no ano de 1738, o padre Romão Mattos Duarte criou no Rio de Janeiro a Casa dos Expostos, também conhecida como Casa dos Enjeitados e Casa da Roda.

Com o crescente abandono infantil desse período da história, a Casa dos Expostos ficou muito conhecida por abrigar esses pequenos sujeitos enjeitados. A denominação como Casa da Roda também se tornou muito popular na época, pois de acordo com Spada (2005, p.3) se deu porque apresentava a forma de “[...] um cilindro oco de madeira, com uma pequena abertura, que girava em torno de um eixo horizontal. A criança era colocada na abertura, pelo lado de fora da instituição.”.

No entanto, de acordo com Merisse (1997) apud Spada (2005, p.3):

Antes de servir a essa finalidade, esse mecanismo era incrustado nos muros dos conventos e permitia que neles fossem depositadas cartas, alimentos e outras coisas destinadas aos frades ou às freiras. Mas com o tempo, passou a receber também bebês enjeitados.

Dessa maneira, na Casa dos Expostos, os infantes foram depositados de forma que seus depositadores tivessem a identidade preservada. Sendo assim, as freiras e frades cuidavam dessas crianças enjeitadas sem saber quem as haviam abandonado e apresentavam uma proposta educacional voltada para a religiosidade, na qual se objetivava a formação de indivíduos cristãos. Instituições com essas propostas se tornaram muito conhecidas nessa época e costumavam ser denominadas também de Casas de Amparo.

Nesse sentido, vale destacar que, em 1770, na França, foi criada a primeira creche, e a justificativa para o seu surgimento decorreu “[...] da necessidade de serem atendidos os filhos, ainda lactantes, de famílias que tinham uma longa jornada de trabalho no campo” (MOREIRA, 1999, p.16). Dessa forma, gradativamente, essas instituições se espalharam pela Europa apresentando uma perspectiva religiosa, sendo, portanto, semelhante à Casa da Roda no Brasil.

No entanto, os objetivos religiosos começaram a se distanciar das instituições destinadas ao cuidado dos infantes devido novas necessidades sociais decorrentes da Revolução Industrial. Craidy, Kartcher (2001, p.15) afirmam:

As creches e as pré-escolas surgiram a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade: pela incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado, na organização das famílias, num novo papel da mulher, uma nova relação entre sexos, para citar apenas as mais evidentes. Mas também, por razões que se identificam com um conjunto de ideias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torná-la, através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social.

Nesse contexto, os infantes que tinham uma família e, portanto, não eram enjeitados, precisavam ser acolhidos em locais seguros enquanto seus progenitores estivessem no trabalho fora do lar sendo tal perspectiva incompatível com os propósitos das casas de amparo como a Casa dos Expostos. Em território brasileiro, o objetivo de acolher os filhos de mães trabalhadoras demorou a existir.

No Brasil, mesmo após o período escravocrata, os espaços de atendimento à infância continuaram a receber, com frequência, as crianças enjeitadas. Com a abolição da escravatura, os ex-escravos, muitas vezes desempregados, não

possuíam condições financeiras suficientes para assistir seus filhos em necessidades básicas como alimentação, saúde e higiene e por conta disso o número de infantes abandonados, nessa época, ocorreu em ampla escala. Assim, a fim de buscar uma forma de amenizar esse problema, segundo Oliveira (2007, p. 92) criou-se:

[...] creches, asilos e internatos, vistos na época como instituições assemelhadas e destinadas a cuidar das crianças pobres. O que se observava nas soluções apontadas é a presença de um discurso de medicamentação a respeito da assistência aos infantes, o qual atribuía à família culpa pela situação de seus filhos.

Nesse mesmo contexto, no fim do século XIX, em São Paulo foi criada a Instituição Anália Franco. Sobre ela, Spada (2005, p. 3) afirma:

[...] têm o intuito de minimizar os graves problemas de miséria vividos por mulheres e crianças, além do importante atendimento em regime de internato oferecido às crianças órfãs e abandonadas.

No entanto, essa perspectiva se modificou no Século XX, motivada pelo fato das mulheres ingressarem de forma crescente no trabalho operário ocasionando o aumento da demanda por creches. Nessa perspectiva, Oliveira (2007, p. 99) afirma:

A creche seria um desses paliativos, na visão de sanitaristas preocupados com as condições de vida da população operária, ou seja, com a preservação e reprodução da mão-de-obra, que geralmente habitava **ambientes insalubres** [grifo nosso].

Nesse contexto, apesar das creches se configurarem como uma necessidade para as famílias operárias, elas não possuíam fiscalização do Estado brasileiro. Dessa forma, até o final da década de 1930, “[...] a creche não é aceita como uma instituição válida para receber crianças durante o período de trabalho dos pais.” (SPADA, 2005, p.4), pois geralmente se apresentavam em situações desfavoráveis para o desenvolvimento dos infantes. De acordo com Kishimoto, (1988, p.44) apud Spada (2005, p. 2):

Seu objetivo era amparar a infância pobre e tinham como única preocupação a guarda pura e simples dessas crianças, o que era feito em instalações bastante inadequadas e com procedimentos que não envolviam qualquer preocupação educativa.

No entanto, Getúlio Vargas, quando presidente da República Federativa do Brasil, em 1930 criou o Ministério de Educação e Saúde pública que aos poucos

impulsionou o Governo brasileiro a começar assumir a responsabilidade do atendimento infantil nas creches. Porém, mesmo diante dessas circunstâncias, de acordo com Spada (2005, p.4):

[...] não havia um compromisso por parte do poder público estadual em criar e manter entidades que atendessem às crianças provenientes de camadas populares 'Inicialmente, a ajuda pública era restrita. Em 1962, por exemplo, era subvencionada a manutenção pelo governo municipal de apenas cem crianças'. (OLIVEIRA; FERREIRA, 1989, p.39). De modo geral, as propostas do Estado para atendimento à infância estavam baseadas no estabelecimento de convênios com entidades filantrópicas e particulares, na manutenção do atendimento indireto e na implantação de programas como 'mães crecheiras', afastando-se, desse modo, da criação e gerenciamento direto de instituições para o atendimento da infância e, principalmente, transferindo para a sociedade civil uma responsabilidade inquestionavelmente estatal.

Dessa forma, a expansão das creches no contexto brasileiro aconteceu sem existir uma preocupação educacional, pois elas costumavam objetivar somente a proteção e o cuidado dos infantes, e muitas vezes, esses objetivos não eram alcançados. Nesse sentido Spada (2005, p.2):

[...] a omissão do Estado em assumir a responsabilidade pela criação e manutenção das creches fez com que essas instituições sofressem discriminação e, sobretudo, fez com que a creche ficasse durante anos envolta em um nebuloso **conceito de assistencialismo** (grifo nosso), o que impossibilitou a construção de uma identidade bem definida e bem estabelecida não somente para a instituição, mas também para seus funcionários.

A perspectiva assistencialista presente nas creches brasileiras sustentava a ideia de que essas instituições deveriam se preocupar só com a higiene, saúde e alimentação dos infantes e por conta da omissão estatal até mesmo esses propósitos não foram cumpridos.

Dessa maneira, inquietada com o descaso do Governo diante o serviço prestado nas creches, a classe operária, em São Paulo, durante o período de 1978 a 1982 organizou o Movimento da Luta por Creches, que segundo Spada (2005, p.4):

[...] desempenhou importante papel na reivindicação pela expansão das vagas em creches, apontando essa instituição como uma necessidade da sociedade e indicando como responsabilidade do Estado sua criação e manutenção.

No entanto, mesmo diante dessas pressões da população, o atendimento à infância nas creches não obteve a atenção dos poderes públicos que necessitou o

que colaborou para que elas se aprofundassem em uma perspectiva assistencialista. Spada (2005, p.4) alega que:

[...] a qualidade do serviço prestado [nas creches] ficou prejudicada e, com isso, as crianças mais pobres representavam aquelas mais mal atendidas e as creches, em vez de compensar as desigualdades, acabavam por reforçá-las.

No entanto, na década de 1980, mediante pressões da sociedade brasileira sobre as instâncias federais, estaduais e municipais, no que se referia ao direito ao acesso à creche, a educação infantil destinada para infantes de zero até três anos começou a ser alvo de mais atenção do Governo brasileiro, como confirma Flores (2010, p. 28):

No campo educacional brasileiro, o atendimento às crianças de zero até seis anos, enquanto uma política pública cresceu de forma expressiva nesta década, tornando-se evidente a relação entre a pressão social e a criação de programas de governo. Entre 1979 e 1989, o número de crianças brasileiras matriculadas na Educação Infantil triplicou, passando de 1.198.104 para 3.530.000 (MUNERATO, 2001). Há nesse período, também, vários registros de migração de ações da saúde e/ou da assistência social para a Educação, assim como ampliação de vagas na rede privada.

Essa expansão crescente na rede privada apontada na citação acima também foi fruto da inserção crescente das mulheres da classe média no trabalho fora do lar, como comprova Oliveira (2007, p. 102):

Creches e parques infantis que atendiam crianças em período integral passaram a ser cada vez mais procurados não só por operárias e empregadas domésticas, mas também por trabalhadoras do comércio e funcionárias públicas.

Diante desse contexto, o direito da população brasileira ao atendimento prestado à infância em instituições destinadas para a Educação Infantil começou a se configurar como um direito legal. Primeiramente, através da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 277:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 2010, p. 37).

Dessa forma, a Constituição Federal de 1988 abriu precedentes para a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei fed 8.069/1990. Uma das principais garantias legais desta encontra-se em seu Art. 4:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990, p.1).

Ainda sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei fed. 8.069/1990, Craidy; Karercher (2001, p. 24), afirmam:

Determinou ainda a criação dos Conselhos da Criança e do Adolescente e dos Conselhos Tutelares. Os primeiros devem traçar as diretrizes políticas e os segundos devem zelar pelo respeito aos direitos das crianças e dos adolescentes, entre os quais o direito à educação, que para as crianças pequenas incluirá o direito a creches e pré-escolas.

Nessa mesma perspectiva, em 1996, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei 9394/96, que, de acordo com o seu art. 21, “A educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e médio [...]” (BRASIL, 2010, p. 19-20).

Sendo assim, essa lei abriu caminhos para a criação de outros suportes legais acerca da Educação Infantil, como afirma Flores (2010, p. 29-30):

Do ponto de vista da legislação educacional brasileira, é a LDBEN, em seu artigo 21 que coloca a criança pequena como sujeito de direito à educação. Diretrizes Curriculares Nacionais, Diretrizes Operacionais, Referenciais Curriculares Nacionais – RCNs, normas para credenciamento e autorização de funcionamento de instituições que oferecem atendimento a essa faixa etária junto aos sistemas de ensino, a Lei n. 10.172/2001, que criou o Plano Nacional de Educação (2001- 2010), – PNE, Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para instituições de Educação Infantil, Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, são alguns dos documentos que passam a orientar a oferta desta etapa da Educação.

Essas conquistas dos direitos da criança à educação tem validade em todo o Brasil, e com conta disso, a educação infantil começou a ser repensada e o infante brasileiro passou a ser percebido como agente social e sujeito de direitos. Nesse sentido, Machado (2000, p.193) afirma:

Na medida em que a legislação em vigor estabelece uma série de medidas de proteção à infância, é possível afirmar que um bebê, ao ser concebido, passa a ser alguém que possui mais que um lugar na vida da mãe, do pai ou da família, tornando-se um sujeito de direitos: direito à vida, à alimentação, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, ao lazer e à educação. (MACHADO, 2000, p. 193)

Assim, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96, em seu art. 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família. (BRASIL, 2010, p.25-26).

Dessa forma, os docentes precisam direcionar sua prática profissional de forma a disponibilizar condições para que os pequenos infantes desenvolvam de forma integral como apontado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/93. Assim, apresentando caráter educativo e distanciando-se de uma perspectiva assistencialista de atendimento à infância.

No entanto, vale ressaltar, que apesar de serem responsabilizadas pela educação dos infantes, as instituições escolares não podem ser as únicas detentoras dessa responsabilidade, pois de acordo com a Lei de diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional– Lei 9394/93 – a creche precisa funcionar “[...] **complementando** [grifo nosso] a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2010, p.26). Sendo assim, de acordo com Febronio (2011, p. 155):

[...] o desenvolvimento da criança não compete somente à Educação Infantil. Para que ele aconteça, são necessárias ações conjuntas por parte da instituição, da família e do governo.

Nesse contexto é importante que as creches envolvam os familiares de seus alunos em suas propostas educativas buscando fundamentá-las em torno de uma concepção de infância que considere os meninos e meninas como verdadeiros atores sociais, sendo esses capazes de produzir cultura, como argumenta Dantas; Rodamilans (2002, p.2).

Para isso, os professores de Educação Infantil precisam ser capacitados para trabalhar com a Educação Infantil, conforme afirma Machado (2000, p. 195):

[...] avanços no conhecimento científico respaldam teorias sobre os modos como os bebês crescem e se desenvolvem exigindo intervenções específicas por parte dos adultos responsáveis. [...] Se há tempos atrás o profissional leigo, paciente e afetivo satisfazia a expectativa social para a função de cuidar das crianças pequenas enquanto suas mães estavam trabalhando, a exigência de um docente especialmente qualificado e com nível de escolaridade mais elevado vem responder ao clamor de democratização da educação e da melhoria da qualidade do atendimento. (CAMPOS, 1997).

Nesse sentido, vale destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/96 - em seu art. 62 determina:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e

institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 2010, p.46).

Nessa perspectiva, os educadores precisam perceber a creche como um “[...] local específico para o desenvolvimento integral da criança, assim, despertando suas habilidades e atitudes frente às demandas pessoais suscitadas no seu convívio social.” (FEBRONIO, 2011, p.155).

Dessa forma, os professores de Educação Infantil precisam buscar em sua prática profissional proporcionar o acolhimento dos meninos e meninas que ingressarem na creche buscando proporcionar situações em que eles se desenvolvam afetivamente, socialmente e psicologicamente.

3. A INSERÇÃO DO INFANTE À CRECHE E A ADAPTAÇÃO ESCOLAR.

O acolhimento dos infantes à creche precisa ser pensado e discutido pelos profissionais que trabalham com a educação de crianças de zero a três anos, pois os educadores necessitam analisar os significados da transição família-escola para que dessa maneira possam ajudar os educandos a se adaptarem ao universo escolar. Para isso, os educadores devem compreender a importância de organizar um planejamento pedagógico direcionado para o processo de adaptação dos seus alunos. Diante dessa perspectiva, Balaban (1998) apud Amorim (2005, p.17) afirma:

Com frequência ‘deixar a casa’ é uma experiência mais forte do que ‘entrar na escola’. [...] Existe muito pouco crescimento se não há algum tipo de sofrimento ou ansiedade. Quando damos um passo à frente, para um novo estágio ou desafio, deixamos, necessariamente, algo para trás. Sem esses altos e baixos a vida seria plana e as pessoas não se desenvolveriam. Quanto mais jovem for o indivíduo, mais ajuda ele precisará ter para seguir em frente sem maiores sofrimento.

Dessa forma, o ingresso escolar das crianças pequenas precisa ser pensado objetivando a organização de um planejamento adaptativo dos infantes pretendendo acolhê-los e ajudá-los em sua adaptação à creche.

2.2. OS SIGNIFICADOS DA TRANSIÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA.

No século XX e XXI, para atender as necessidades sociais decorrentes da Revolução Industrial, o ingresso feminino no mercado de trabalho tem crescido ano após anos, assim como os avanços científicos. Nesse sentido, de acordo com Rossetti-Ferreira e Vitória (1993) apud Melo (2008, p.36, 37), “[...] as mudanças, tanto econômicas como ideológicas pelas quais vem passando a sociedade brasileira implicam no aumento de demanda por creches.”. Pois as mães costumam necessitar destes espaços para deixar seus filhos durante o período de trabalho delas, já que no decorrer desse tempo, não têm condições de cuidar de seus rebentos.

Diante desse contexto, “[...] as crianças atualmente vivenciam a transição do ambiente familiar para o ambiente escolar cada vez mais cedo.” (MELO, 2008, p. 44). Porém, vale destacar que, em seus primeiros anos de vida, os infantes costumam apresentar dificuldades em aceitar sua inserção à creche.

Muitas vezes, o motivo dessa situação pode estar relacionado ao comportamento de ligação que a criança tem a tendência a ter com suas figuras de ligação – geralmente seus familiares, principalmente, com a mãe, sendo essa compreendida como “[...] aquela que dispensa cuidados maternos à criança e a quem ela fica apegada, e não exclusivamente a mãe natural” (BOWLBY, 2002, p.220).

Nesse contexto, ao se deparar com a separação das pessoas com quem são ligadas, sendo essa situação decorrente da sua introdução na creche, os meninos e meninas em seus primeiros contatos com o universo da Educação Infantil, muitas vezes, costumam resistir em permanecer no ambiente escolar. Essa resistência, em muitos casos acontece, porque os meninos e meninas podem temer a perda das suas figuras de ligação apresentando comportamento de ligação.

Diante disso, Bowlby (2006, p.171) afirma:

[...] o comportamento de ligação é concebido como qualquer forma de comportamento que resulta em que uma pessoa alcance ou mantenha a proximidade com algum outro indivíduo diferenciado e preferido, o qual é usualmente considerado mais forte e (ou) mais sábio. Embora seja especialmente evidente durante os primeiros anos da infância, sustenta-se que o comportamento de ligação caracteriza os seres humanos do berço à sepultura. Inclui o choro e o chamamento, que suscitam cuidados e desvelos, o seguimento e o **apego** (grifo nosso), e também vigorosos protestos se uma criança ficar sozinha ou na companhia de estranhos. Com a idade, a frequência e intensidade com que esse comportamento se manifesta diminuem gradativamente. [...] Os padrões de comportamento de ligação manifestados por um indivíduo dependem, em parte [...] das experiências que teve com figuras de ligação nos primeiros anos de sua vida.

Nesse contexto, de acordo com BEE (1986, p.272), a ligação afetiva:

[...] é o vínculo subjacente, o desejo do estabelecer ou manter contato com uma pessoa específica. Os comportamentos de ligação são as várias coisas que fazemos para estabelecer ou manter contato como sorrir, tocar, chorar.

Nessa perspectiva, o comportamento de ligação é fundamental para a vida humana em sociedade. E o ambiente familiar, geralmente, é o primeiro espaço social em que o indivíduo tem a possibilidade de estabelecer relações sociais e o

universo escolar, nesse sentido, tem a tendência a se configurar como uma expansão desses relacionamentos.

Partindo do pressuposto de que, para a criança a figura de ligação representa aquela pessoa ela confia, vale afirmar que, quando o infante tem conhecimento sobre a localização dela, por exemplo, costuma se sentir seguro em explorar o ambiente ao seu redor, pois de acordo com Bowlby (2006, p.175):

[...] a mãe pode ser considerada como a fornecedora de uma base segura a partir da qual a criança fará suas explorações, e à qual regressará, sobretudo quando se cansar ou se assustar. [...] Nesse sentido, o comportamento exploratório é antitético do comportamento de ligação.

Complementando esse raciocínio, Bowlby (2006, p. 139-140) também afirma:

[...] seres humanos de todas as idades são mais felizes e mais capazes de desenvolver melhor seus talentos quando estão seguros de que, por trás deles, existem uma ou mais pessoas que virão em sua ajuda caso surjam dificuldades. A pessoa em quem se confia, também conhecida como uma figura de ligação (Bowlby, 1969), pode ser considerada aquela que fornece ao seu companheiro (ou à sua companheira) uma base segura a partir da qual poderá atuar.

Essa perspectiva revela que o comportamento de ligação possibilita a formação de vínculo e inclui o apego, que Bowlby (1998, p.38) determina como:

O comportamento de apego é interpretado como qualquer forma de comportamento que resulta na consecução ou conservação, por uma pessoa, da proximidade de alguma outra diferenciada e preferida. Enquanto a figura de apego continua acessível e receptiva, o comportamento pode consistir em pouco mais do que uma verificação, visual ou auditiva, da localização da figura, e em troca de olhares e cumprimentos ocasionais. Em certas circunstâncias, porém, pode ocorrer o acompanhamento ou agarramento à figura de apego, e também os chamamentos e o choro, capazes de provocar a sua atenção.

Sendo assim, quando o infante se encontra separado das suas figuras de ligação – constantemente seus progenitores, ele costuma apresentar uma série de comportamentos que se intensificam de forma correspondente ao tempo dessa separação. Bowlby (2006, p.72) afirma:

[...] um bebê de quinze a trinta meses que venha tendo uma relação bastante segura com sua mãe e nunca se tenha separado dela antes, mostrará, via de regra, uma sequência previsível de comportamento. Essa sequência pode ser decomposta em três fases [...]. Descrevemo-las como as fases de protesto, desespero e desligamento. Primeiro com lágrimas e raiva, o bebê exige que sua mãe regresse e parece ter esperança de conseguir reavê-la. Esta é a fase do protesto, e pode durar vários dias. Depois, torna-se mais calmo, mas, para

um observador perspicaz, é evidente que o bebê continua tão preocupado quanto estava antes com a ausência da mãe e ainda anseia pelo seu regresso; mas suas esperanças dissiparam-se e ele entra na fase de desespero. Essas duas fases se alternam frequentemente: a esperança converte-se em desespero e o desespero em renovada esperança. Finalmente, porém, ocorre uma mudança maior. O bebê parece esquecer sua mãe, de modo que, quando ela regressa, permanece curiosamente desinteressado e, inclusive, pode parecer que não a reconhece. Essa é a terceira fase- a do desligamento.

Nesse sentido, quando ingressam na creche, o infante se depara com a ausência dos indivíduos com quem são vinculados e simbolizam o fornecimento de uma base segura para eles. Sendo assim, o universo escolar tem a tendência de proporcionar para os meninos e meninas, em seus primeiros anos de vida, uma separação - não definitiva - das figuras de ligação. Dessa forma, possivelmente são proporcionadas situações geradoras de protesto.

Nesse contexto, Carvalho (2005, p.691) afirma:

A introdução da criança na creche pode ser considerada um rito de passagem, que marca a primeira verdadeira separação da criança de seu ambiente familiar e sua entrada no universo social. Trata-se de um momento inicial de exercício da autonomia para ela, que vai aprendendo a governar-se. Evidentemente, isso não acontece repentinamente: é **um processo de apego e separação** [grifo nosso].

Nesse sentido, durante o processo de apego e separação, a vinculação com a professora, sendo essa fornecedora de uma base segura para a criança, de acordo com Melo (2008, p.38) é pode ajudar o infante a vivenciar condições que os ajuda a se sentir seguro no ambiente da creche.

Porém, para Bowlby (2006, p.142), isso seria algo muito difícil de acontecer, pois, “[...] para fornecer a continuidade de apoio potencial que é a essência de uma base segura, as relações entre os indivíduos envolvidos deve persistir durante um período de tempo, medido em anos” (BOWLBY, 2006, p.142). Sendo assim, invalida a possibilidade do docente, durante o decorrer de um ano letivo, ser concebido como uma figura de apego e fornecedor de uma base segura.

No entanto, Melo (2008, p.38,39) contra argumenta:

É importante que a criança pequena que ingressa na **EI** [Educação Infantil] tenha oportunidade de criar relações de apego na instituição. Isto favorece o sentimento de segurança, tornando a separação entre ela e a mãe menos dolorosa, possibilitando que se sinta bem no novo ambiente. É um desafio para as instituições de **EI** [Educação Infantil] e para os profissionais que lidam com crianças pequenas criar este ambiente seguro que possibilite à

criança criar relações de apego e de bem estar e que, por outro lado, não substituam nem concorram com a relação da criança com seus cuidadores primários. A criança pequena quando ingressa na EI [Educação Infantil] geralmente está habituada a uma relação de um para um e no ambiente escolar as relações sociais tendem a ampliarem-se.

Dessa forma, concordando com a perspectiva apresentada na citação acima, é necessário que a creche proporcione ao infante, condições para que ele construa vínculos afetivos com os indivíduos pertencentes ao ambiente da creche colaborando para que ele amplie suas figuras de apego.

No entanto, essa ampliação de vínculos pode gerar insegurança nos familiares dos infantes, pois de acordo com Dantas; Rodamilans (2010, p.2), muitas vezes, os pais experimentam sentimentos contraditórios, que envolvem o desejo de que o filho se envolva nas situações propostas na creche e se sinta confiante nesse espaço, se vinculando a professora e aos colegas, porém, ao mesmo tempo, temem que seu rebento sofra a introdução escolar e se distancie deles. Sobre isso, Melo (2008, p.39) afirma:

[...] muitos pais sentem-se inseguros quando da entrada dos filhos na creche/pré-escola, necessitando de suporte emocional neste momento. Eles têm que lidar com os sentimentos de insegurança e com novas relações com as pessoas que cuidarão de seus filhos. As crianças, por sua vez, vivenciam modificações de relações com ampliação de ambientes e do número de pessoas, o que pode afetar seus sentimentos de bem estar e o curso de seu desenvolvimento.

Nesse contexto, Sebastiani (2009) apud Costa; Pereira (2010, p.1), destaca:

[...] existe uma dificuldade objetiva na separação entre pais e criança, e a ambientação em um novo contexto exige tempo e modo adequado; Confiar uma criança à creche não é ainda considerado um fato “natural”, e é visto quase sempre, inicialmente, como uma solução para uma necessidade. Ainda existe pouca informação sobre a realidade da creche e sobre o seu funcionamento interno. Muitas pessoas ainda pensam que a criança poderá ser privada de momentos afetivos importantes para o seu desenvolvimento. E isso já, sabemos, é consequência do fato da creche ter nascido como uma solução assistencialista e porque a opinião pública ainda não conseguiu mudar totalmente esta imagem.

Nessa perspectiva, possivelmente, o ingresso à creche pode representar para os pais, segundo Melo (2008, p.44), “[...] a primeira vez em que colocaram os cuidados de seus filhos na responsabilidade de outras pessoas.”. E, portanto, costuma ser a primeira oportunidade dos infantes experimentarem o relacionamento com outros indivíduos, que não fazem parte da sua família.

Dessa maneira, ao se relacionar com pessoas que não se limitam ao seu contexto familiar, os meninos e meninas, na creche, costumam vivenciar condições que os ajudam a ampliar seus vínculos afetivos e sua noção de mundo.

De acordo com Bassedas; Huguer; Solé (1999, p.165):

O mundo da criança pequena [...] é relativamente reduzido, porém, ao mesmo tempo, bastante conhecido. Assim, o infante se sente seguro quando vê a sua volta o que costuma encontrar: alguns objetos determinados e algumas pessoas determinadas.

Nas instituições de Educação Infantil, em contrapartida, os pequenos infantes se deparam com novos sujeitos e objetos. Tudo isso costuma causar estranhamento para eles. Amorim (2005, p.18) confirma essa ideia:

No lar, além da segurança da forte vinculação afetiva, há também a segurança do conhecido, que pode ser explorado a todo o momento, tanto os cômodos, quanto os objetos. Já na Instituição Infantil, tudo é novo e, por consequência, desconhecido: mudam o espaço, a rotina, as pessoas [...]

Dessa forma, vale destacar, que o meio escolar, apresenta uma configuração completamente distinta do ambiente familiar. Nele, as mesas, as cadeiras, por exemplo, geralmente apresentam um tamanho adequado para o público infantil, diferentemente do lar, que tem a tendência de ser apropriado para o mundo adulto.

Ainda sobre esses espaços e objetos dispostos nas instituições de educação infantil, vale destacar que, segundo Rapoport (2008, p.74):

Na creche, o espaço físico e os brinquedos são comuns, as atividades são compartilhadas pelas crianças, e momentos considerados íntimos, como o banho e a amamentação, tornam-se públicos [...]

Nesse contexto, o processo de inserção da criança na creche, de acordo com Strenzel (2002, p.5) se constitui em “[...] uma capacidade de integrar um conjunto de significados. É um tempo de chegada, de estreitamento de relações, de convite à partilha, que envolve as crianças, os professores e as famílias.”.

Outro ponto que merece destaque se refere ao fato de, muitas vezes, os pequenos sujeitos em processo de transição da família-escola se encontram em situações conflitantes referentes às regras que são impostas para eles. Tal conflito costuma se configurar da seguinte forma: os pais estabelecem normas opositoras às da creche.

Diante disso, segundo Amorim (2005, p.18), “[...] para a criança, as regras e os comportamentos familiares são universais; então, causa estranheza, por

exemplo, poder sujar as mãos se em casa não pode [...]”. Nesse contexto, segundo Melo (2008, p.44), “[...] as atitudes e visões dos pais acerca da pré-escola exercerão influência sobre a forma como a criança reagirá ao seu ingresso no mundo escolar.”.

Sendo assim, é importante que a família procure uma creche que se assemelhe com as suas concepções de infância e aprendizagem, pois se os pais apoiarem e concordarem com as propostas da mesma, com certeza, seus filhos perceberão e por confiarem nos seus progenitores, pouco a pouco, compreenderão que da mesma forma que suas figuras de ligação podem confiar no professor, eles também podem. De acordo com Rizzo (2000) apud Amorim (2005, p.18), “[...] o nível de segurança afetiva de uma criança é muito dependente do nível de segurança afetiva básica na mãe.”.

Nessa perspectiva, é necessário que os educadores promovam condições para que as crianças, ao serem inseridas na creche, sintam-se bem nesse espaço e gradativamente transitem do estranhamento à adaptação ao universo escolar. Sendo assim, os docentes devem ajudar os pais de seus alunos na promoção dessa transição família-escola.

3.2 A IMPORTÂNCIA DO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO

O universo escolar, durante o processo de transição família-escola, costuma ser gerador de estranhamento para os infantes. Principalmente, porque nas instituições de Educação Infantil, eles se depararam com a separação das suas principais figuras de ligação - geralmente seus pais.

Na creche, as pessoas adultas com quem os pequenos sujeitos passam a conviver são os professores e não mais seus familiares. Tal situação pode parecer estranha para as crianças. Além disso, os educandos tem a tendência a estranhar o próprio espaço da instituição, sua rotina e suas regras pelo fato dessas costumarem apresentarem uma organização diferente do ambiente de suas casas.

Sendo assim, a transição família-escola, se constitui em um momento que corresponde à passagem do estranhamento da criança para a ideia de

pertencimento dela ao contexto escolar. Os meninos e meninas, quando inserido nas instituições de Educação Infantil, ao estranhar esses espaços, não se percebem como parte dele, e, por conta disso, os veem com cautela por ser algo novo, que não faz parte do mundo deles. Nesse sentido, elas precisam se sentir parte do universo escolar.

Vale destacar, no entanto, que apesar de muitos infantes estranharem o universo da creche, em sua introdução à creche, nem sempre isso acontece. Muitas vezes, os infantes, ao ingressarem nas instituições de Educação Infantil, se mostram entusiasmados com esse espaço escolar o explorando com segurança. Revelando, dessa forma, que cada criança reage de um jeito peculiar à transição família-escola, como afirma Amorim (2005, p. 20):

[...] as crianças reagem diferentemente umas das outras: algumas se mostram desconfiadas, ou choram, ou não aceitam contato; outras ingressam querendo explorar todo o ambiente, ou tentando deter-se em tudo ao mesmo tempo.

De acordo com Rapoport (2008, p.14), as crianças podem apresentar:

[...] inúmeras manifestações, como gritos reações de mau humor, bater nas pessoas, deitar-se no chão, reações de passividade, de apatia, de resistência à alimentação ou ao sono, e comportamentos regressivos [...] A ocorrência de doenças também é bastante frequente. O bebê pode somatizar seus sentimentos em relação à separação, apresentando sintomas físicos, como febre, vômitos, diarreia, bronquite, alergias, etc. [...] É possível, segundo Rizzo (2000), que o grande investimento emocional do bebê durante a adaptação o torne menos resistente a infecções.

Diante disso, a necessidade do professor de creche pensar nos educandos em suas particularidades se torna fundamental para o processo adaptativo escolar. Dessa maneira, as crianças têm mais chances em vivenciar situações que as ajudem a ampliar seus relacionamentos afetivos e sua compreensão de mundo, como Melo (2008, p.44) afirma:

Se tomarmos este primeiro momento do ingresso da criança na **EI** [Educação Infantil] como uma ampliação do seu universo cultural, podemos refletir sobre sua importância. Esta primeira experiência possivelmente terá implicações para sua vida educacional.

Nesse contexto, pensando na importância da inserção de crianças à creche, os educadores precisam planejar o acolhimento das crianças e de seus familiares no ambiente escolar de forma a considerar as peculiaridades e necessidades de cada educando. De acordo com Rapoport (2008, p.11), há “[...] grande

necessidade de os educadores organizarem atividades especiais nesse período inicial.”.

Sendo assim, se a adaptação à creche ocorrer de forma planejada apresentando propostas pedagógicas, que visem atender as necessidades das crianças, objetivando amenizar os seus anseios a partir da promoção de condições em que elas possam vivenciar a transição família-escola de forma a se sentirem acolhidas e assistidas afetivamente nesse espaço, o infante tem a tendência a viver o seu processo adaptativo escolar de forma menos sofrida do que os aqueles que não vivenciaram essas condições.

Mas para que isso ocorra, os profissionais de educação infantil precisam ter uma compreensão clara sobre o que significa a adaptação escolar e a sua importância.

Diante disso, primeiramente vale destacar que a adaptação à creche costuma iniciar antes da introdução da criança na instituição de Educação Infantil. De acordo com Melo (2008, p.44), “O processo de **transição** [família-escola] não envolve somente a entrada da criança na escola. Ela envolve toda a preparação para a vinda para a escola acompanhado das crenças sobre esse fato.”.

Eis que diz Reda; Ujiie (2009, p. 10083):

A adaptação antecede a ida da *criança* à escola: surge como acenos de pensamentos que vão se fazendo presentes até sermos tomados pela ideia e impulsionados à ação. A adaptação escolar é um processo que vai exigir tanto da criança que busque **adequar-se** (grifo nosso) a essa nova realidade social e de seus pais, quanto do educador e da instituição que precisa se preparar para recebê-la.

No entanto, a palavra adequar-se, pode ser substituída por adaptar-se. Sendo a justificativa para essa substituição a necessidade de entender, que a relação do infante com a creche gera mudanças em ambos, pois todos sofrem mudanças e são sujeitos de adaptação. Portanto, as instituições de Educação Infantil não se mantêm inalteradas no decorrer do processo adaptativo dos seus alunos, por isso, o uso da ideia de adequação estaria equivocado. Bronfenbrenner (1999) apud Melo (2008, p.19) confirma essa perspectiva ao afirmar que “[...] indivíduo e contexto se relacionam e se definem de forma recíproca.”.

Nesse sentido, confirmando a necessidade de haver um planejamento da adaptação dos pequenos educandos à creche, Costa; Pereira (2010, p.1) afirmam:

O papel da escola é o de favorecer a criança, o novo ambiente, ajudando-a a desenvolver “os sistemas psicológicos, que determina suas adaptações adequadas ao ambiente”, adquirindo mecanismos positivos frente a novas situações e, assim, podendo se integrar ao grupo de crianças e à escola. O período de adaptação da criança à escola deve ser bem planejado com a família e os profissionais devem estar bem orientados para fazer esta acolhida tão importante, a inserção da criança no social.

Eis que Melo (2008, p.43) assegura:

Atenção ao momento de inserção da criança pequena na escola é essencial, assim como o estímulo à construção de relações de segurança e parceria entre os sistemas família e escola. A relação entre os dois microssistemas tem implicações para as políticas públicas educacionais. Estender as relações da criança pequena para além dos limites do lar e desta relação de um para um (mãe e bebê) é um desafio para as instituições de EI [Educação Infantil].

Porém, muitas vezes, os educadores organizam o planejamento do processo adaptativo sem embasamento teórico, e em alguns contextos, nem os organizam, como Rapoport (2008, p.9) afirma:

A experiência com educadores de creche tem revelado despreparo teórico nesta área e, inclusive, a não realização de um processo de adaptação em muitas instituições. Por se constituir, muitas vezes, na primeira experiência de separação da mãe do seu bebê, deve-se conhecer e valorizar este processo que poderá ter implicações por toda a vida da criança.

No que se refere ao despreparo teórico, vale salientar, que os profissionais de Educação Infantil, muitas vezes, não compreendem a representatividade da adaptação. A fim de esclarecer o seu significado, Paulo Freire apud Diesel (2003, p.1) afirma que “[...] adaptar é desarrumar o que estava seguro [...]” e durante o processo de transição família-escola, o que já estava seguro para os infantes são as suas referências afetivas, seus espaços e seus objetos e a organização da sua rotina no lar.

Sobre a adaptação, Reda; Ujiie (2009, p.10083) afirmam que ela “[...] inicia com o nascimento, nos acompanha no decorrer de toda a vida e ressurge a cada nova situação que vivenciamos”. Dessa forma, o processo de adaptação à creche da criança se torna ainda mais importante, pois se constitui em um dos primeiros desafios adaptativos dos educandos.

Ainda contribuindo para tal compreensão, vale destacar que, a adaptação, de acordo com Piaget apud Dantas; Rodamilans (2002, p.2):

[...] se dá através de assimilações e acomodações simultâneas e sucessivas que buscam uma equilíbrio. Um exemplo é a história do lago que se *desequilibra* quando se joga uma pedra, que forma círculos na água. A

seguir, a água assimila a pedra e acomoda a pedra ao seio do lago, tudo volta a ser aparentemente como antes, mas na verdade tudo mudou, tudo ficou transformado: pedra e lago.

Nesse sentido, as pedras correspondem às novas situações que os pequenos sujeitos em processo adaptativo à creche costumam vivenciar; os círculos na água, ao estranhamento ao novo espaço e ao medo da ameaça de perder as figuras de ligação, principalmente a materna; e assim, a água representa a criança mostrando que ela tem a tendência a se adaptar a essas mudanças.

Vale explicar, que o enfoque dado à criança, deve-se ao fato do processo adaptativo à creche tê-la como objeto principal, porém, os pais, educadores e a própria instituição de Educação Infantil também são sujeitos envolvidos.

Esse envolvimento justifica-se porque tanto a família, quanto os educadores e a própria creche vivenciam situações desafiadoras geradas no processo adaptativo escolar das crianças, como confirma Rapoport (2008, p.12) ao dizer que “[...] a adaptação é difícil não só para o bebê, mas também para a família e a educadora, pois implica reorganizações e transformações para todos.”. Diante disso, Martins Filho (2006) apud Reda; Ujii (2009, p.3) afirma:

[...] o processo de adaptação, é, pois, um processo de socialização construtivo entre os pares educativos - pais, crianças, professores e instituição -, é um espaço de relações, mediações e interações dialógicas para todos os envolvidos diretos e indiretos no processo.

Nesse contexto, vale afirmar que o processo de adaptação à creche dos infantes, de acordo Rossetti-Ferreira; Vitória apud Diesel (2003, p.10) “[...] é mediado [...] pela família, educadores e pelos colegas do grupo que o infante passará a frequentar.”. Dessa maneira, se configura em um trabalho de cooperação que objetiva o bem estar das crianças, sendo elas o principal foco da adaptação escolar. Laevers (2005) apud Melo (2008, p.42, 43) define que:

[...] o conceito de bem-estar é importante por refletir como a pessoa está emocionalmente, ou seja, como se sente. Quando a pessoa apresenta um nível baixo de bem estar significa que suas necessidades básicas não estão sendo atendidas. O sentido de bem estar está associado com as seguintes necessidades básicas: necessidades físicas; de afeição; de segurança, clareza e continuidade; de reconhecimento e afirmação; de sentir-se capaz; de ver significado nas coisas e de valores (morais).

Eis ainda o que Bove (2002) apud Melo (2008, p.43) afirma:

O bem-estar da criança está intimamente ligado ao bem-estar da mãe – ou da pessoa que cuida dela- e ao apoio do pai, da família ampliada e das instituições. A importância do bem-estar da mãe, independente de ela estar ou não junto à criança, recebe grande atenção e é levado a sério durante o processo de inserção.

Porém, muitas creches em suas propostas pedagógicas não costumam demonstrar que compreender a representatividade e a necessidade do planejamento da adaptação escolar dos pequenos infantes.

Essa situação se deve ao fato de, muitas vezes, as instituições de Educação Infantil entender o processo adaptativo à creche como um período em que obrigatoriamente, o infante precisa se *acostumar* ao espaço escolar e à sua rotina. Dessa maneira, geralmente, elas objetivam o adequar-se e não o adaptar-se.

Esses espaços infantis, segundo Rapoport (2008, p.12) pensam a adaptação como “[...] um fato comum, rotineiro, que não exige preparo e acompanhamento. Para essas creches, criança não sente, logo se acostuma!”.

Nessas instituições, comumente, o objetivo a ser alcançado no processo *adaptativo*, de acordo com Reda; Ujiie (2009, p.10084) é “[...] o controle, a imposição de normas, a ausência do choro, a domesticação dos corpos [...]” das crianças. No entanto, segundo Reda; Ujiie (2009, p.10085):

[...] a adaptação é entendida como processo amplo no qual a atividade das crianças e a intervenção dos adultos constituem um bloco de motivação no processo maturativo e de aprendizagem de cada criança, um contexto de interações sociais e formulação de vínculos afetivos.

Sendo assim, ao agir dessa forma, as instituições de educação infantil, revelam insensibilidade diante os anseios das crianças sobre sua introdução à creche e acabam limitando suas propostas pedagógicas à instrução e ao adestramento dos seus alunos.

No entanto, nessas creches que visam moldar os educandos de acordo com seus interesses, possivelmente há a pressa para que essa moldagem se efetive. Dessa maneira, o tempo para que os infantes se *acostumem* ao ambiente escolar tem a tendência a ser determinado pelos educadores e pela própria instituição de Educação Infantil. E acerca desse assunto, Rapoport (2008, p.11) diz:

Segundo Bloom-Feshbach e Gaughram (1980), a adaptação ocorre desde o momento do ingresso do bebê na creche até o final do primeiro mês, diferentemente de Fein (1995) que considera que esse período se estende entre três e seis meses após o ingresso dos bebês no novo ambiente.

Porém, partindo do pressuposto de que o universo da creche engloba várias crianças e que cada uma delas têm suas peculiaridades, dificilmente o tempo para uma se adaptar ao contexto escolar será igual para outra, como afirma Dantas; Rodamilans (2010, p.1):

A adaptação é vivenciada de acordo com o tempo e o ritmo de cada criança, não possuindo um número de dias pré-determinado. É um processo único e deve ser avaliado individualmente.

Assim, ao determinar o tempo para o fim de propostas pedagógicas direcionadas para a adaptação escolar, a creche assume uma visão centrada no adulto, pois, para esse, quanto mais rápido o processo adaptativo ocorrer, melhor. Porém, para as crianças isso é diferente, pois elas precisam dispor de tempo indeterminado para se sentirem bem na instituição e se perceberem parte dela.

Sendo assim, o docente precisa estar preparado para a espera e também para receber muitas recusas por parte de seus alunos. Porque segundo Bowlby (2006, p.97), “[...] quando dois indivíduos não estão vinculados, frequentemente um deles resiste vigorosamente a qualquer abordagem que o outro passa tentar.”.

Dessa maneira, até que uma relação de vínculo entre educador e educando se estabeleça, o professor pode ser rejeitado por muitas vezes, e assim, a adaptação pode demorar mais do que o desejado pelos pais e docentes. Nesse contexto, o docente precisa ter paciência, pois sendo a criança um ser cheio de especificidades, um grupo delas compreende a um mundo de particularidades.

Outro aspecto que merece ser destacado, se refere ao fato de que os professores de creche precisam compreender que infante, ao ingressar na creche, não se encontra apto a funcionar como uma esponja e absorver tudo o que vivenciar na instituição escolar, pois ele chega a esse espaço com uma série de experiências vividas que precedem sua inserção escolar.

Sendo assim, Mahler (1982, p.82) afirma:

[...] o processo adaptativo é determinado pela interação entre a bagagem congênita e amadurecida da criança e os estímulos e respostas recebidos de sua mãe por meio da intrincada função de seus *cuidados protetores*.”.

Dessa forma, vale lembrar que a adaptação à creche envolve outros segmentos como a família, educadores e as próprias instituições de educação infantil, e de acordo com essa perspectiva, a limitação do tempo do processo

adaptativo se torna ainda mais inviável, pois de acordo com Bassedas, Huguet e Solé (1999, p.166), “[...] a entrada na escola precisa satisfazer as diferentes necessidades de todas as pessoas e de todas as instâncias que a compõem: a criança em primeiro lugar, a professora e os pais.”. E sendo o mundo adulto diferente do infantil, essas necessidades costumam ser ainda mais numerosas como confirma Spitz (1979, p.113):

O bebê não é comparável ao adulto. Sua fisiologia é diferente; bem como suas sensações, suas reações físico-químicas, sua maneira de vivenciar o ambiente que o cerca [...]

Diante dessa percepção de diferenciação entre adulto e criança, o processo de adaptação do infante à creche deve ser norteado por uma perspectiva que o perceba como o principal sujeito adaptativo. Dessa forma, distanciando-se de uma concepção *adultocêntrica* de educação, o educador deve objetivar compreender os pequenos educandos em suas individualidades.

Nesse contexto, é inviável, considerar os alunos de forma homogeneizada e através desse pensamento, é que a atividade docente e o processo de adaptação devem ser norteados. Sendo assim, a imposição de um limite de tempo para que a criança se adapte ao universo da creche é inconcebível.

Além disso, quando existe uma limitação temporal do processo adaptativo, contradições podem vir à tona, pois de acordo Rapoport (2008, p.11) “[...] muitas vezes, depois de adaptado, mesmo que por um longo período, fatores externos ou do próprio desenvolvimento do bebê podem levar o processo a recomeçar”. Diante disso, de acordo com Dantas; Rodaminlans (2002, p.4), alguns fatores podem motivar tal recomeço, como: separação dos pais, doenças, mudança de residência, a perda de um membro da família, troca de babá, etc.

Vale destacar que, de acordo com Rapoport (2008, p.23), “[...] situações estressantes entre o bebê e o ambiente podem ocorrer se os pais e as educadoras não permitirem ao bebê se adaptar às novas situações em seu próprio ritmo”. Sendo assim, a tentativa de apressar a criança a se adaptar, tem a tendência de deixá-la, ainda mais insegura. Dessa maneira, ao invés de acelerar a sua adaptação, os adultos podem prolongá-la.

Nessa perspectiva, é importante salientar que, de acordo com os avanços no decorrer da história da humanidade acerca da concepção de infância, o infante

do século XXI é um sujeito de direito e ator social. Uma das garantias que a criança possui corresponde ao direito de uma educação que possibilite condições dela se desenvolver integralmente, como apontado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9.394/96 em seu art.29/II:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, e seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 2010, p. 25, 26).

No entanto, muitas instituições ao conceber a adaptação à creche como um período de moldagem aos interesses dos educadores e pais dos alunos, contradizem esse direito dos infantes explicitado na citação acima.

Sendo o desenvolvimento social da criança, uma das finalidades da educação infantil, a construção de vínculos com os indivíduos pertencentes ao universo da creche precisa ser um dos objetivos a serem alcançados no processo de adaptativo escolar e devem respeitar o ritmo de cada educando.

Nessa perspectiva, no ingresso ao universo escolar, o infante tem a possibilidade de iniciar sua inserção social como afirmado por Dantas; Rodamilans (2010, p.1):

A adaptação é a passagem através da qual a criança vivencia a separação de seu ambiente familiar e gradativamente se familiariza com este novo espaço de convivência que é a escola. Ao participar desta experiência constroem sentimentos de confiança fundamentais para os primeiros passos na inserção social

Sendo assim, a creche se configura como um espaço que proporciona a convivência com outros indivíduos e a vivência de situações desafiadoras que implicam na necessidade dos sujeitos envolvidos na transição família-escola, especialmente o educando, em se adaptar ao universo da creche.

Nesse sentido, vale afirmar que o ser humano vive diversas adaptações ao longo de sua existência, porém, o processo adaptativo à creche é um dos mais importantes, porque costuma representar a primeira experiência social do infante fora do seu contexto familiar.

Sendo assim, o educador precisa se encarregar de incentivar seus alunos a lidar com as angústias provenientes da transição família-escola, de forma a possibilitar que eles transitem do sentimento de estranhamento e do medo da

ameaça da perda das figuras de ligação decorrentes do seu ingresso à escola, para a construção de vínculos e para o desenvolvimento deles nos aspectos físicos, cognitivos, afetivos e sociais.

4. O PROFESSOR NO PROCESSO ADAPTATIVO ESCOLAR

Esse capítulo apresenta uma abordagem em torno da importância do professor no processo de adaptação de crianças à creche. Dessa forma, consiste em uma investigação sobre: quem é o educador das instituições de educação infantil de crianças de zero a três anos de idade? Qual a sua importância? O que ele deve fazer no processo de adaptação? De que forma devem lidar com os familiares dos seus alunos? Quais estratégias que apresentam o objetivo de possibilitar que os infantes sintam-se seguros, acolhidos e assistidos afetivamente na instituição de educação infantil costuma usar? Como o professor pode ajudar aos educandos a se despedirem de seus pais sentindo-se seguros que esses voltarão para buscá-los?

4.1. O EDUCADOR DE CRECHE

Para entender a prática docente, no que se refere à adaptação de crianças à creche, é necessário, primeiramente, entender como o educador entende sua profissão, para dessa forma, compreender como ele direciona seu trabalho e atua no processo adaptativo dos seus alunos ao contexto escolar.

Nessa perspectiva, surge uma indagação: Qual é a identidade profissional do educador de crianças de zero a três anos? A referência feita aos profissionais que trabalham com essa faixa etária deve-se ao fato “[...] dos estudos sobre a prática docente e as suas identidades de professores focalizarem, em geral, o professor do ensino fundamental e médio, cuja formação e carreira já se encontram construídas.” (SILVA, 2001, p.116) e não os professores de creche.

E para entender quem são os educadores de crianças pequenas, primeiramente é preciso compreender que “as identidades sociais, do ponto de vista antropológico, constituem-se no jogo dialético entre indivíduos e sociedade” (SILVA, 2001, p.115). De acordo com Carvalho (1999, p.89):

A identidade profissional é construída e respaldada pela memória individual ou social [...] o professor deve ser visto num contexto familiar de classe, num

segmento de cultura, tanto no seu trabalho, como nas formas institucionais que o definem.

No que se refere à perspectiva social, eis que dizem Bezerra; Silva (2008, p.98):

A história da construção das identidades profissionais das educadoras de creche e de pré-escolas, assim como das próprias instituições de educação infantil, é fruto dos modos como nossa sociedade vem concebendo e praticando a educação de crianças pequenas em espaços coletivos.

Diante do exposto, a forma como o educador identifica seu trabalho está relacionada com a trajetória da sua vida e a história da educação infantil. Nesse sentido, uma compreensão histórica acerca do atendimento prestado às crianças pequenas nas creches merece ser analisado, pois de acordo com Souza (2008, p. 27):

[...] as condições históricas desse atendimento mostram que ele vem sendo realizado, em muitos casos, por leigos, a partir de uma concepção de que a criança necessita mais de cuidados físicos do que de atenção a seu desenvolvimento global. Essa concepção assistencialista gerou a desvalorização do trabalho com a criança pequena. Não é incomum encontrarmos estudos que apresentem educadoras fazendo referências de desvalorização sobre suas próprias atribuições (OLIVEIRA et al., 2006; MELCHIORI;ALVES, 2001).

Nesse contexto, Febronio (2011, p.158) assegura:

Historicamente, a formação de professores de crianças pequenas era voltada para propostas assistencialistas e paliativas e bastava também ao professor, para o bom desempenho de suas funções, *gostar de criança*, *ter dons maternos*, *dom de ensinar*, entre outros. Para tanto, sabe-se que essas condições são importantes, mas não são suficientes. Elas não são fatores determinantes para uma prática coerente e bem sucedida, até porque, para ensinar, exige-se do professor uma dimensão muito maior, que passa por sua permanente formação profissional e pelas suas condições de vida e trabalho.

Dessa forma, diante dessa concepção assistencialista, o papel dos docentes que trabalham com a educação de infantes de até três anos de idade, vive em torno de uma indefinição, pois enquanto a - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96 -, em seu artigo 21/I, determina que as creches precisou ser percebida como parte integrante da educação básica e que, portanto, deve apresentar propostas educativas e não somente de cuidado, porém, isso nem sempre acontece. De acordo com Sacristán (1991) apud Silva (2001, p.116):

[...] a profissão docente foi ganhando forma a partir do desenvolvimento da burocracia que a tornou uma prática institucionalizada [...] Assim, as instituições, especialmente, as creches e suas educadoras - que se

constituíram à margem do sistema educacional - , passaram a contar com um conjunto de situações, de atores sociais e de normas decorrentes de um processo inicial de absorção desse serviço pela área da educação. É nesse contexto que estão construindo suas identidades, na dinâmica das novas relações sociais que passaram a estabelecer.

Porém, os educadores dessas instituições, por conta das mazelas históricas em volta do assistencialismo, ainda resistem à execução de uma prática pedagógica que objetive os aspectos educacionais nas creches que como garantido por lei. De acordo com Cota (2007, p.96):

De maneira geral o cuidado aparece como essencial e a educação como algo secundário. Embora as creches sejam compreendidas como um espaço reconhecido da ação educativa, esse reconhecimento não se dá de forma homogênea.

Vale destacar, no entanto, que o cuidado não funciona de forma antagônica a proposta educativa, pois o trabalho com infantes pequenos exige preocupações com a alimentação, higiene e saúde deles, porém, esses fatores, não podem ofuscar a intenção educacional da creche.

No entanto, de acordo com a análise de entrevistas realizadas por Cota (2007, p.91) o assistencialismo tem sido colocado como prioridade nas instituições de educação infantil, e dessa forma, tem dificultado os educadores de creche a perceberem a sua importância para a educação dos seus alunos. Cota (2007, p. 91) alega:

[...] quanto às trabalhadoras de creche, há uma grande indefinição dos papéis relacionados ao próprio trabalho. Se, por um lado, se afirmam como professoras da educação infantil, por outro, há uma consciência de que o lugar que ocupam está **aquém da docência**.(grifo nosso).

Essa percepção de trabalho inferior à docência explicitada na citação acima está atrelada às concepções assistencialistas de atendimento prestado na creche, pois ao objetivar somente o cuidado, de acordo com Febronio (2011, p.158), a formação docente não se constitui como uma necessidade, pois não visa aspectos pedagógicos.

Dessa forma, por muitos séculos, a formação profissional não se configurou como uma necessidade para a atuação dos educadores nas instituições destinadas à educação de crianças de zero a três anos. Porém, em 1996, com a exigência da - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 62, ao

determinar que, os profissionais de educação infantil deveriam ter formação específica, essa concepção precisou modificar-se.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, p.46).

Nesse contexto, Souza (2008, p.26) afirma:

A formação docente é algo a ser ressaltado, pois cada nível da educação tem suas especificidades. Para que o bebê tenha suas peculiaridades respeitadas é preciso que o profissional que o atenda tenha esse conhecimento.

Nessa mesma perspectiva, destacando a importância de uma formação, Brazelton (2002, p.540) alega que “uma pessoa com condições de cuidar bem de uma criança provavelmente teve uma boa formação em desenvolvimento infantil”. Assim, de acordo com Febronio (2011, p.156), “formar o professor é direito da criança, que precisa de [...] um professor intelectualmente capaz e efetivamente maduro (CUNHA, 1989, p. 158) para trabalhar com cada faixa etária”.

No entanto, de acordo com Cota (2007, p.91), para muitos profissionais, ser educador de instituições destinadas às crianças pequenas é bem diferente de ser professor de infantes maiores e dessa forma, possivelmente, a dedicação dos docentes da creche pode ficar aquém daqueles que trabalham com outras modalidades de ensino, pois segundo Gatti (1996, p.85):

A identidade permeia o modo de estar no mundo e no trabalho dos homens em geral, e no nosso caso [se referindo ao caso dos professores] particular em exame, do professor, afetando suas perspectivas perante a sua formação e as suas formas de atuação profissional.

Assim, a maneira como a identidade do educador é percebida o influencia em sua prática pedagógica. Nessa perspectiva, é necessário que os professores compreendam a sua importância, para assim, apresentar em um trabalho de comprometimento com a educação de seus alunos. Dessa maneira, de acordo com Giraldi (2008, p.62), “as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre sua própria prática”.

Nesse sentido, é válido informar, que a importância da atuação profissional do educador acompanha os avanços dos estudos da infância. Como afirma Ongari; Molina (2003) apud Mello (2004, p.259):

[...] esta profissão assumiu notável importância social nos últimos quinze anos devido a três razões: o aumento dos conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida; a atenção diferenciada que a sociedade dedica à qualidade das experiências precoces na formação da personalidade da criança e as mudanças político-culturais que propalam a credibilidade social da creche.

Diante dessas razões, o docente de creche exerce grande influência no desenvolvimento dos infantes, e o início dessa capacidade influenciadora é equivalente aos primeiros passos de inserção do infante no contexto escolar. Nesse contexto, os primeiros momentos entre professor e aluno devem ser estudados e analisados pelos educadores, exigindo deles uma formação profissional e a compreensão de que eles possuem grande importância para os seus alunos.

Para isso, os docentes precisam compreender os significados da introdução dos educandos à creche, para dessa forma, apresentar uma prática pedagógica que facilite o processo de transição família-escola das crianças e o desenvolvimento físico, social, cultural, cognitivo e emocional delas.

Assim, vale ressaltar, que antes de entrar nas instituições de educação infantil, os infantes costumam apresentar um universo limitado às suas referências familiares. Nessa perspectiva, o docente, quando se depara com a inserção da criança na creche costuma enfrentar dificuldades em promover o acolhimento e a adaptação destes.

No entanto, isso se deve ao fato de, geralmente, as crianças pequenas serem muito apegadas às suas figuras familiares e por conta dessa relação, costumarem apresentar dificuldades em fazer parte da creche e sentir confiantes e acolhidas nesse espaço, já que nele, se deparam com a ausência das pessoas com quem confiam - possivelmente os pais - e a presença de indivíduos desconhecidos como o educador e outros infantes.

Diante dessa situação, os progenitores costumam ficar receosos de que seus filhos sofram nesse ambiente em que foram inseridos – a creche. Dessa forma, o docente, como representante da instituição de educação infantil com mais

acesso à família e a criança no ambiente escolar, pode exercer muita influência no processo de adaptação escolar dos pequenos sujeitos em adaptação. Pois costumam lidar diretamente com os medos dos educandos e a ansiedade dos seus familiares.

Nessa perspectiva, o processo de transição família-escola, deve ser organizado pelos funcionários das instituições de Educação Infantil, que precisam considerar o educador, a creche, a família e principalmente a criança, como sujeitos da adaptação. Diante dessa perspectiva, Reda; Ujiie (2009, p. 10086) afirmam:

[...] o professor [...] tem que atender as expectativas dos pais, ganhar a confiança das crianças e de seus familiares e ainda, conduzir esse processo, além de trabalhar seus próprios sentimentos.

Para isso, o docente precisa objetivar que a instituição receba seus educandos e seus pais de forma acolhedora, transmitindo segurança e confiança para ambos. Dessa forma, pode disponibilizar condições que os progenitores colaborem com o desenvolvimento emocional, intelectual, físico, cultural e social dos educandos. No entanto, para a isso acontecer, o papel do educador necessita estar bem definido para que ele, possa a partir dessa definição, ter a possibilidade de perceber a sua importância no processo adaptativo dos meninos e meninas.

Ao se deparar com a função de acolher, o docente precisa envolver a família de seus alunos no processo adaptativo, pois sendo os pais, comumente, a base segura da criança, esses precisam confiar no educador para que a criança também possa confiar nele.

Porém, mesmo quando a família participa do processo de adaptação escolar das crianças, estas podem sofrer com a ideia de que no ambiente da creche, outras pessoas têm a tendência exercem o papel de seus cuidadores e não os seus pais.

Diante desse contexto, costumam sentir medo de serem abandonadas por seus familiares na instituição de educação infantil, e essa “[...] ameaça de perda provoca ansiedade e frequentemente raiva” (BOWLBY, 2006, p. 142) nos educandos. Para lidar com esses sentimentos, os profissionais de educação infantil precisam estar preparados para esses momentos desafiadores e conscientes da importância de seu trabalho.

Com a compreensão bem definida da sua identidade profissional, os docentes podem disponibilizar melhores condições para que os pequenos sujeitos em adaptação se sintam seguros, acolhidos e assistidos afetivamente quando estiverem no processo de transição família-escola. Assim, podem favorecer a construção de novos vínculos da criança com os indivíduos pertencentes ao ambiente escolar – seus colegas e educadores.

No entanto, para isso acontecer, o professor deve compreender a representatividade do processo adaptativo e os significados da transição família – escola. Nesse contexto, precisa entender que, de acordo com Bowlby (2006, p.165) a busca pela proteção é o que causa o medo da criança nesse ingresso ao universo escolar, por isso que temem a separação dos seus familiares. Diante disso, os professores precisam promover situações na creche com a finalidade de que as crianças sintam-se seguras e protegidas nesse local.

Dessa maneira, o docente precisa estreitar laços com o educando, e buscar tornar o ambiente escolar familiar para ele, de forma a favorecer o bem – estar deles nesse espaço. Complementando esse raciocínio, Bowlby (2006, p.154) afirma:

(...) sempre que uma situação se torna familiar a um indivíduo, ela é tratada como se fornecesse segurança, ao passo que qualquer outra situação é tratada com reserva. Ao estranhamento reage-se de um modo ambivalente; por outro lado, ele é gerador de medo e retraimento, por outro suscita **curiosidade e investigação** (grifo nosso). A predominância de uma ou de outra resposta antitética depende de muitas variáveis: do grau de estranheza da situação, da presença ou ausência de uma companhia, e do fato de o indivíduo que responde ser maduro ou imaturo bem disposto ou casado, saudável ou doente.

Diante da possibilidade do estranhamento ser reagido com curiosidade e investigação, o docente deve despertar a curiosidade e o interesse de seus alunos ao propor atividades e brincadeiras que possam interessá-los. Sendo assim, é fundamental que os professores busquem conhecer seus alunos em suas particularidades e, como os pais costumam ser os maiores conhecedores de seus filhos, eles podem ajudar o educador nesse conhecimento.

Dessa forma, o educador deve mostrar-se sempre disponível para os infantes e seus familiares.

Com as crianças, durante a estada dele na instituição de educação infantil, ele precisa sempre estar por perto, pois se isso não acontecer, elas podem se sentir

sozinhas e desamparadas, podendo, inclusive, se perceberem abandonadas no ambiente da creche. Seguindo esse raciocínio, Bowlby (2006, p.165) afirma que “o medo e a ansiedade sejam grandemente reduzidos pela mera presença de um companheiro de confiança”, que nas instituições de educação infantil tende a ser os professores.

Com os pais, o educador de educação infantil, precisa sempre estar pronto para ouvi-los e ajudá-los a colaborarem com desenvolvimento dos infantes e com a o processo adaptativo escolar deles.

Dessa forma, de acordo com Richter; Barbosa (2010, p.91):

[...] a função docente [...] se efetiva na construção de um espaço educacional que favoreça, através das interações com as crianças e as famílias, experiências provocativas nas diferentes linguagens enraizadas nas práticas sociais e culturais.

4.2. A INTERAÇÃO ENTRE DOCENTES E FAMILIARES

A oportunidade de inserção na creche representa para os pequenos infantes uma possibilidade deles expandirem sua percepção de mundo e de relacionamentos afetivos. Dessa forma, o ingresso ao ambiente escolar, pode funcionar para os meninos e meninas o favorecimento da construção da identidade e autonomia deles, o que confirma “um principio fundamental da psicanálise [...] de que as bases da personalidade são alicerçadas durante os primeiros anos da infância” (BOWLBY, 2006, p.146).

No entanto, os pais, quando proporcionam aos seus filhos o ingresso à creche, muitas vezes, apresentam uma série de preocupações, que de maneira generalizada, Brazelton (2002, p. 435) descreve:

Todos os pais se preocupam: “O que vão pensar da minha filha?”, “Vão perceber como ela é esperta e maravilhosa, ou simplesmente ressaltarão suas dificuldades”, “Será que a professora vai ser boa estimulante, ou vai matar a criatividade dela?”. Todas essas preocupações refletem uma ansiedade normal por parte dos pais, que vão passar a dividir como outros o cuidado do filho. Essas perguntas disfarçam o medo da separação e a inevitável competição que vai deflagrar-se entre pais e professores. Os pais veem a entrada da criança na escola [...] como o começo do fim de sua intimidade com ela. “Daqui a pouco, será uma adolescente! Depois, antes mesmo de percebermos, já terá ido embora”. Os pais precisam antes encarar os seus

próprios problemas relativos à separação para que possam depois ajudar a criança a resolver os dela.

Dessa forma, de acordo com o Brazelton (2002, p.435), esse medo de perder a intimidade com a criança e de vê-la crescer, revela um comportamento de apego dos familiares, que podem ver no desenvolvimento dos seus filhos uma ameaça ao seu relacionamento com eles, pois à medida que os pequenos sujeitos gradativamente desenvolvem a própria autonomia e autoconfiança, eles tendem requisitar menos os seus progenitores.

Vale salientar também que segundo Cuberes (1997, p.93), “a autoconfiança é essencial para que a criança enfrente as consequências das suas ações e enfrente novas situações sem ansiedade e com coragem” e segundo Bowlby (2006, p.153) “[...] uma autoconfiança bem alicerçada desenvolve-se paralelamente à confiança num dos pais, o qual proporciona à criança uma base segura a partir do qual ela realizará suas explorações”. E isso acontece, porque a criança “aprende a combinar a confiança nos outros com a confiança em si mesma” (BOWLBY, 2006, p. 165). Sendo assim, as figuras familiares da criança exercem forte influência em sua vida.

O desenvolvimento da identidade e da autonomia estão intimamente relacionados com os processos de socialização. Nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias. Isso pode ocorrer nas instituições de educação infantil que se constituem, por excelência, em espaços de socialização, pois propiciam o contato e o confronto com adultos e crianças de várias origens socioculturais, de diferentes religiões, etnias, costumes, hábitos e valores, fazendo dessa diversidade um campo privilegiado da experiência educativa. (BRASIL, 1998, v.2, p.11)

O desenvolvimento da identidade e autonomia, apesar de muitas vezes, gerar insegurança nos pais, é de fundamental importância para a criança. Ainda colaborando para a compreensão acerca das dificuldades dos pais frente à inserção de seus filhos à creche, Brazelton (2002, p.445) expõe o relato de uma mãe:

“Deixar meu bebê sob os cuidados de outra pessoa é a coisa mais difícil que já tive de fazer. Quando o vejo nos braços de outra mulher, sinto uma angústia quase insuportável. É como se eu me estivesse separando de uma parte de mim mesma. Não sei se vou conseguir passar por isso dia após dia”.

Nesse contexto, Brazelton (2002, p.445) também afirma que os pais podem se sentir culpados em introduzir os seus rebentos no contexto escolar. E

dessa forma, o autor alerta aos progenitores, que eles podem manifestar alguns comportamentos de reação a essa separação com os infantes, tais como: negação, projeção e indiferença.

Negação: dizer que a separação não tem importância, nem para o bebê nem para vocês mesmo; Projeção: atribuir a competência para cuidar da criança à outra pessoa, e a incompetência a vocês mesma, ou vice-versa, tanto admirando a outra pessoa, quanto ressentindo-se dela, sempre desconfiando que ela possa estar colocando em risco o bebê. Indiferença: tentar atenuar a intensidade dos sentimentos para aliviar a dor de separar-se do bebê. (BRAZELTON, 2002, p.446).

Sendo assim, o fato dos familiares, possivelmente, sofrerem com a inserção escolar das crianças, precisa ser percebido e analisado pelos educadores, a fim de buscarem estratégias para favorecer o bem-estar destes sujeitos da adaptação, os enxergando como aliados do trabalho docente e colaboradores para o processo adaptativo dos infantes à creche. Nesse sentido, de acordo com WEIL; PIERRE (2004, p.66):

Convém nunca esquecer que qualquer ambiente novo constitui algo gerador de desconfiança e de angústia. A escola é um ambiente novo. Por isto, os primeiros passos são de extrema importância e devem ser cercados, tanto pelos pais como pelos professores, de cuidados especiais, sem os quais as próprias relações da família com a escola correm o risco de serem prejudicadas seriamente, direta ou indiretamente.

No entanto, para que os pais possam ajudar seus filhos na adaptação à creche, os educadores precisam ajudar os progenitores a perceberem suas dificuldades. Seguindo essa perspectiva, Brazelton (2002, p.447) informa aos pais: “Quando vocês entenderem que a dor da separação é, em primeiro lugar, um problema dos pais, poderá compreender a lidar com ela”.

Nesse contexto, vale afirmar que o principal segmento do processo adaptativo é a criança, porém, por ter uma relação de confiança com seus familiares, ela pode apresentar menos dificuldades de adaptação ao contexto da creche, se perceber que essas pessoas confiam nos profissionais da instituição.

E a fim de procurar proporcionar condições para que a transição família-escola seja menos difícil para os infantes e seus familiares, os educadores precisam elaborar estratégias na sua atuação docentes que visem alcançar esses objetivos.

4.3. ALGUMAS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELO PROFESSOR NA ADAPTAÇÃO.

Quais estratégias podem ser utilizadas pelos educadores para que a inserção escolar das crianças à creche ocorra de forma a disponibilizar condições para que elas se sintam parte da instituição e se percebam confiantes e acolhidas nesse espaço? Como o docente pode trabalhar para que o sofrimento de pais e filhos seja amenizado quando esses se despedirem?

Primeiramente, vale salientar, que de acordo com Dantas; Rodamilans (2002, p.3), antes de se dedicar aos projetos pedagógicos, o educador precisa investigar e planejar formas de intervir com as crianças, no processo de adaptação escolar delas à instituição. Dessa forma, o professor deve pretender conhecer os pequenos sujeitos em adaptação em suas particularidades, nesse contexto, de acordo com Costa; Pereira (2010, p.1):

O professor deve organizar o ambiente levando em conta as singularidades das crianças, com a habilidade de, a partir dessas singularidades, desenvolver ações que favoreçam a constituição de um sujeito coletivo, que respeite o outro em suas diferenças.

De acordo com o exposto, o professor necessita conhecer as singularidades dos seus alunos, porém, quando eles são introduzidos na creche, geralmente, os docentes sabem pouco sobre os educandos.

Dessa maneira, para que os primeiros momentos dos infantes na creche aconteçam de forma a considerar as particularidades deles é preciso que os pais ajudem os educadores a conhecerem as crianças. E esse conhecimento pode ser oportunizado, se os professores fizerem “uma entrevista prévia com os pais para obter informações sobre o desenvolvimento do bebê, suas manias e hábitos, doenças, medicações utilizadas, etc.” (RAPOPORT, 2008, p.13).

Nessa perspectiva, Rapoport (2008, p.13) afirma:

As entrevistas feitas pelas instituições antes do **ingresso dos bebês** [à creche] também são consideradas como bons momentos de fornecer informações aos pais sobre como ocorrerá o processo de adaptação, sobre as reações possíveis por parte deles e das crianças e sobre como a creche espera contar com a ajuda dos familiares. Para os pais, é excelente momento de esclarecimento de dúvidas. É também recomendável que os pais tragam o bebê para visitar a

creche antes do período de adaptação, a fim de mostrar para a criança o novo ambiente e começar o seu processo de familiarização com as educadoras.

Eis que afirma Bassedas; Huguet; Solé (1999, p.166):

É conveniente que a criança conheça com anterioridade [...] o espaço e as pessoas da escola. Isso pode ser facilitado, se as visitas prévias à direção da escola puderem ser feitas pelos pais acompanhados de seus filhos; nessa ocasião, a criança poderá passear e conhecer os espaços da escola.

Através da utilização da estratégia de entrevistas, os educadores tem a possibilidade de criar condições para que as crianças se sintam acolhidas nas instituições de educação infantil. E nesse sentido, Marangon (2007, p.1) expõe a experiência de uma educadora:

Durante a entrevista com as famílias, Edimari pediu fotos das crianças com os parentes, os animais de estimação e os brinquedos preferidos. "É importante que elas encontrem objetos pessoais na escola", justifica. "Isso dá a sensação de extensão de casa na instituição." Com o material, escolheu um canto, colocou um tapete colorido de EVA no chão e espalhou almofadas e brinquedos devidamente identificados. Em paralelo, confeccionou um painel com os retratos. Tirou cópias coloridas e as fixou em cartolina branca com um adesivo transparente largo. Por fim, colocou o mural na parede numa altura acessível ao grupo.

Essa professora, ao disponibilizar para as crianças o contato com as imagens do seu contexto familiar, criou condições para que os pequenos sujeitos em adaptação se sentissem acolhidos no ambiente escolar ao possibilitar que os elementos familiares à ele estivessem retratados na instituição.

Vale salientar também, que de acordo com Charnizo (2011) apud Salla (2011, p.1), a entrevista prévia se configura como “[...] um momento de ajuste de expectativas. É essencial [o educador] escutar o que os familiares esperam e explicar os objetivos da instituição.”.

Assim, quando os familiares têm a possibilidade de conhecer o educador, o universo da instituição de educação infantil e informações sobre o desenvolvimento do processo adaptativo dos infantes à creche, antes do ingresso dos seus filhos a esse espaço, os progenitores costumam apresentar comportamentos que revelam uma segurança deles ao promover a introdução dos infantes à creche.

Além disso, se durante as entrevistas as crianças tiverem a possibilidade de conhecer os espaços da creche e o seu futuro professor, ela costuma se

familiarizar mais rapidez ao universo da instituição. Dessa forma, elas têm a tendência à estranhar menos o contexto escolar.

Quando os infantes percebem que seus pais estão seguros em promover a introdução deles à creche, essa segurança tende a ser transmitida para os pequenos sujeitos em adaptação. No entanto, para isso, é necessário que tanto educadores quanto familiares compreendam que “[...] ele é o agente principal nesse processo e que ele precisa saber do que está acontecendo e do que vai acontecer com ele [...]”. (DANTAS; RODAMILANS, 2002, p.2).

Diante dessa perspectiva, Dantas; Rodamilans (2010, p.2) asseguram que os docentes devem aconselhar os progenitores a situarem a criança sobre o que vai acontecer quando ela ingressar na instituição de educação infantil. Segundo as autoras, os aspectos positivos como a possibilidade de conhecer novos amigos e novas brincadeiras devem ser exaltados. Dessa forma, os pequenos sujeitos em adaptação podem ter boas expectativas sobre a sua escolarização e menos estranhamento quanto às mudanças que essa inserção escolar costuma implicar.

O estranhamento também pode ser amenizado se os progenitores acompanharem seus filhos durante os primeiros contatos deles na creche.

Nessas circunstâncias, a criança tem mais condições de fazer explorações dos espaços da instituição se familiarizando com esse ambiente, o que pode ajudá-la a se sentir mais segura na creche e a requisitar menos as suas figuras de ligação – pessoas com quem confiam, geralmente, os pais -.

Não vivendo a ameaça da perda desses sujeitos, a criança tende a se envolver mais com as brincadeiras e propostas realizadas pelos professores e eles devem aconselhar os familiares a estarem presentes, pelo menos, durante os primeiros contatos da criança com a instituição.

Nesse sentido, Rapoport (2008, p.13) diz:

O que se sugere é que a mãe ou o pai permaneçam dentro da sala nos primeiros dias, mas assim que possível se retirem para um local próximo à sala e visível ao bebê. Aos poucos, irão se afastando até que sua permanência não seja mais necessária. Outra sugestão é que nunca devem sair escondidos, sem se despedirem, pois isto poderá gerar uma **quebra de confiança** (grifo nosso) na criança.

Se houver uma quebra de confiança com os pais, dificilmente o infante encontrará motivos para confiar no professor e na instituição, pois se as pessoas com quem mais confia – geralmente os progenitores - o enganar, o que garante que um estranho não faça o mesmo? Um dos objetivos da adaptação escolar é a confiança da criança nos educadores e nos sujeitos pertencentes à esse espaço.

Uma das recomendações feitas por Dantas; Rodamilans (2010, p. 2010) é que quando a criança começar a se envolver com as propostas realizadas pelo professor sem requisitar o envolvimento dos pais, os educadores podem aconselhar os progenitores a permanecer em um local próximo à sala de aula, que seja de conhecimento do infante. Pois, sabendo do paradeiro dos familiares, os pequenos sujeitos em adaptação podem se sentir mais seguro nas explorações ao contexto escolar.

Eis que Bassedas, Huguet, Solé (1999, p.166) alegam:

[...] quando iniciar o ano letivo, é conveniente que a pessoa que acompanha a criança possa ficar um pouco mais na escola e estabelecer um pequeno contato com a educadora, de maneira que a criança perceba uma relação entre ambas, o que é muito importante para ela.

Um exemplo desse contato poderia ser evidenciado na apresentação do professor para a criança chamando o educador pelo nome: “Está é – nome da professora -, sua professora.” (DANTAS, RODAMILANS, 2010, p.4).

Outro ponto que merece atenção dos educadores se refere ao incentivo e o estímulo que os familiares podem dar para que a criança se envolva nas atividades propostas pelos docentes. Dessa forma, o professor pode orientar aos pais a incentivar seus filhos no envolvimento nas brincadeiras e jogos propostos pelo docente.

Além disso, os professores precisam deixar claro aos familiares dos educandos, que no ambiente da creche, quem deve exercer as funções de cuidado com o infante são eles, então, caso o pequeno sujeito em adaptação desejar beber água, brincar, urinar ou evacuar, por exemplo, eles precisam ser estimulados por seus pais a pedir auxílio para a execução dessas atividades aos educadores e não aos progenitores.

Os docentes, através da organização de uma rotina escolar que seja de conhecimento dos alunos podem ajudar os educandos à estabelecerem noções

temporais, tais como: se antes da chegada dos pais, as crianças executarem uma atividade específica, como o banho ou a leitura de histórias, o infante tem condições de perceber que depois disso, ele vai ver os pais e portanto, tem a tendência a se sentir mais seguro na creche já pode saber quando seus progenitores o costumam busca-lo.

De acordo com Salla (2011, p.1), “[...] é importante definir uma rotina, com horários e regras, para que os pequenos se sintam amparados.”.

Nesse contexto, é importante que os educadores orientem os pais de seus alunos a buscarem seus filhos em um horário específico que seja combinado com o próprio professor e educando. Dessa forma, a rotina escolar fica mais clara para as crianças.

Por outro lado, vale destacar que no processo adaptativo à creche, os infantes geralmente estranham os horários e as atividades da instituição e por isso, é necessário que a permanência deles na creche ocorra em tempo reduzido nas primeiras semanas no ambiente escolar e que depois, esse seja aumentado gradativamente, até que as crianças tenham compreendido a rotina da instituição de educação infantil. Diante disso segundo Bassedas; Huguet; Solé (1999, p.166):

Um outro aspecto que pode ajudar a realizar uma boa adaptação é que o tempo de permanência inicial na escola seja progressivo e contribua para que a criança possa acostumar-se de maneira gradual ao tempo de estada nesse espaço.

Eis que Rapoport (2008, p.14) afirma:

É sempre recomendável que as educadoras das creches organizem um horário reduzido nos primeiros dias de ingresso do bebê. Em geral, inicia-se com um período de duas horas por alguns dias que vai aumentando gradualmente. Quando vários bebês ingressam simultaneamente, sugere-se que os grupos sejam pequenos, organizando-se diferentes turnos de adaptação: um grupo das 8h às 10h/ outro das 10h às 12h e assim por diante.

Outro fator que pode auxiliar os pequenos sujeitos em adaptação a se sentirem seguros e acolhidos no ambiente escolar, se refere a permissão dos familiares para os infantes levarem para a escola objetos pessoais que as crianças gostem. Dessa forma, a creche tem a tendência a parecer mais familiar para as crianças. Brazelton (2002, p.449) confirma essa perspectiva, com o seguinte conselho dado aos pais: “Deixe que ela leve consigo, todos os dias, um brinquedo muito querido ou alguma lembrança de casa – inclusive uma foto sua.”.

Além disso, Dantas; Rodamilans (2010, p.4) afirmam que os familiares precisam controlar a ansiedade para que essa não seja sentida pela criança.

Nesse contexto, os educadores precisam tornar claras essas orientações apresentadas e buscar atingir a criança em seus interesses. Se ela gostar de bola, devem procurar mostrá-la esse objeto, se se sentir bem com músicas, cantar e dançar na frente dela.

Sendo assim, os professores precisam utilizar estratégias que despertem a curiosidade e o interesse dos infantes em se relacionar com o universo da creche. Nessa perspectiva, De acordo Salla (2011, p.1):

O **primeiro passo** [na adaptação do infante à creche] é conhecer bem a criança. Entender seus costumes e medos ajuda a elaborar o planejamento. 'Quando percebem que o educador sabe coisas que as fazem se sentir bem, elas ficam mais calmas', diz Rosa Virgínia Pantoni, mestre em Psicologia e coordenadora de assistência social da Creche Carochinha, ligada à Universidade de São Paulo (USP).

De acordo com esse pensamento, o professor de Educação Infantil precisa organizar seu planejamento de aula de acordo com as peculiaridades e gostos de seus alunos, para assim, motivá-los a se envolverem com as propostas realizadas e a se integrarem ao grupo escolar. Nesse sentido, Bassedas; Huguet; Solé (1999, p.103) destacam:

Quando se recebe as crianças na sala, é conveniente oferecer diferentes possibilidades de jogos ou atividades [...], para que os pequenos possam incorporar-se livremente à atividade que queiram. A organização aberta e flexível favorece a participação dos pais nesse momento do dia.

Dessa forma, percebendo os pais, a instituição, o educador e principalmente a criança como sujeitos da adaptação, todos esses sujeitos tem a tendência a se relacionar de forma a possibilitar condições de uma transição família-escola acolhedora, que vise favorecer o bem estar da criança e o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo dela. Assim, a creche pode assegurar o direito da criança à uma educação que objetive o educar e o cuidado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo tratou de investigar sobre a atuação do docente na adaptação de crianças à creche. Em seu desenvolvimento, constatou que é importante ser considerado no processo adaptativo escolar a maneira como o educador compreende a infância, a educação infantil, a sua profissão, a família dos educandos, a instituição que trabalha, a si próprio, e em especial, os infantes.

Sendo assim, só depois do professor compreender o que significa ser criança buscando entender como a concepção de infância foi construída no decorrer da história, é que ele pode direcionar a sua prática pedagógica, visando ajudar os pequenos sujeitos em seu processo de adaptação processo adaptativo.

Dessa maneira, os docentes tem a possibilidade de perceber que alguns pensamentos que norteiam as propostas educacionais de muitas instituições de educação infantil no século XXI, são frutos da ideia de anonimato que se tinha sobre a infância até o fim da Idade Média. Isso é evidenciado quando a prática pedagógica se volta à instrução e à formação dos infantes como futuros adultos.

Outro fator que revela resquícios históricos relaciona-se com o fato de muitas creches objetivarem o cuidado das crianças deixando de lado os aspectos educacionais. Essa visão assistencialista foi originada pela crescente proliferação dessas instituições na sociedade industrial gerada pela necessidade dos filhos de mães operárias serem cuidados durante a carga horária de trabalho delas, atrelada à omissão do Governo do Brasil sobre a responsabilidade do atendimento prestado às crianças.

Com a Revolução Industrial, as mulheres, que durante séculos foram a principal e muitas vezes, a única figura responsável pela educação dos infantes, diante o seu ingresso no mercado de trabalho fora do lar, necessitou das creches para que seus filhos fossem cuidados enquanto elas trabalhassem.

Sendo o ingresso feminino no mercado de trabalho intensificado na sociedade industrial, a demanda por creches aumentou. E por não se configurar como uma responsabilidade do Governo, elas se proliferaram em território nacional sem fiscalização e muitas vezes, não se apresentavam em condições de

assistir os infantes em seus cuidados básicos como higiene, saúde e alimentação. Dessa forma, as instituições de atendimento à infância começaram a se configurar como um mal necessário para as famílias trabalhadoras.

No entanto, pressões sociais, como o Movimento pela Luta por Creches em 1978-1982, alertaram à sociedade que o acesso à creche era uma necessidade social. Dessa maneira, as instituições destinadas à criança pequena se proliferaram em ampla escala.

Nesse contexto, gradativamente, alguns direitos começaram a ser garantidos para os infantes, principalmente, quando foi promulgada a Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 277 responsabilizava os familiares, a sociedade e o Estado a garantir às crianças o direito à educação.

A Constituição Federal de 1988 abriu precedentes para a criação de novas leis que possibilitaram com que os infantes transitassem da posição de anônimos para sujeito de direitos e autores sociais. Dentre elas, está o Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei fed 8.069/1990 - e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96 - que em seu artigo 29 assegura:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família. (BRASIL, 2010, p.25-26).

Diante dessa nova perspectiva sobre a educação infantil, o educador precisa almejar que em sua prática profissional, os direitos dos pequenos educandos sejam assegurados buscando favorecer o desenvolvimento físico, social, físico e cognitivo deles. Dessa forma, os professores precisam distanciar sua atuação docente dos princípios assistencialistas que ofuscam a educação em prol do cuidado dos infantes, porém, nem sempre isso acontece nas creches brasileiras.

Entendendo as garantias legais sobre a educação infantil, os docentes de creche têm mais condições de construir sua identidade profissional pautada nos interesses e necessidades dos educandos.

Vale destacar, no entanto, que pelo fato de muitas creches ainda pretenderem em sua prática objetivar somente os aspectos assistencialistas de

atendimento à infância, a identidade profissional dos educadores dessas instituições vive ainda, no século XXI, em uma nebulosa indefinição.

Para muitos indivíduos, a único critério necessário para ser professor de educação infantil é gostar de criança, uma profissionalização dos educadores não seria preciso e esse pensamento prejudicou os docentes de creche a se enxergarem como profissionais da educação. Por outro lado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9394/96 -, em seu artigo 62, afirma:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 2010, p.46).

Nesse contexto, uma formação profissional dos educadores de creche tornou-se uma dever legal. E essa prática docente precisou considerar os meninos e meninas como sujeitos de direitos. Assim, a educação infantil começou a ser centrada nos interesses e necessidades das crianças.

Essa preocupação com a infância como foco da prática educativa em creches foi fruto da contribuição de ideias de alguns estudiosos como Froebel e Montessori, que defendiam que a educação das crianças deveria ser centrada nela.

No entanto, para perceber o infante como principal sujeito do processo educativo, os educadores precisam conhecer cada educando, ser sensível aos sentimentos deles e buscar ser uma figura de confiança para seus alunos, principalmente, na transição família-escola proporcionada pela introdução desses pequenos sujeitos no universo escolar.

Assim, este estudo revelou que para receber seus alunos, os professores precisam promover situações em que a criança se perceba acolhida e segura em estar no ambiente escolar, se sinta parte dele e tenha condições de estabelecer vínculos com os indivíduos desse espaço, como os educadores e outros educandos da sua faixa etária.

A justificativa para tal necessidade refere-se ao fato dos pequenos sujeitos em adaptação, antes de serem inseridos na creche, costumarem ter o seu mundo muito reduzido às referências familiares, como a sua casa e a residência dos avós, por exemplo.

Diante desse contexto, quando a criança é introduzida nas instituições de educação infantil, ela se depara com um mundo novo, cheio de pessoas, objetos e rotina desconhecida. Isso, por um lado ajuda o infante a expandir sua noção de mundo, porém, por outro, costuma causar estranhamento nele.

O estranhamento decorrente do contato com o desconhecido proporcionado pela inserção escolar pode gerar medo nos pequenos sujeitos em adaptação. Para o infante em processo adaptativo, o que seria perigoso é a perda das figuras de ligação. – são aquelas pessoas que a criança é apegada, geralmente, são os pais.

Sendo assim, quando a criança se depara com a separação de seus progenitores – no ambiente escolar, os adultos que costumam fazer parte da vida dela na creche são os educadores e não os pais -, elas geralmente resistem em se despedir dos seus pais e por conta disso, muitas vezes, apresentam uma série de comportamentos de protestos a essa separação.

De acordo com Rapoport (2008, p.36) os pequenos sujeitos em adaptação costumam usar diferentes formas de protestar à ausência de seus familiares, tais como o choro, gritos, mau humor e desânimo em participar das propostas feitas pelo educador, inclusive, elas podem utilizar estratégias corporais que resultam em sono recorrente e até mesmo em febres, diarreia, entre reações.

Vale salientar também, que cada infante costuma agir de um jeito particular. Alguns podem até mesmo, se despedirem de seus familiares, desde o primeiro dia na creche sem requisitar a presença ou protestar a ausência deles.

Outro aspecto que merece destaque se refere à duração do período da adaptação escolar. Pelo fato das crianças agirem de forma singular à separação das figuras de ligação, conseqüentemente, o ritmo para que eles se adaptem ao universo escolar não será igual para todas. Algumas podem demorar mais para se adaptar do que outras e o estabelecimento de um limite temporal para a adaptação, nessas circunstâncias, se configuram como um desrespeito às singularidades dos infantes.

Diante disso, para proporcionar o bom acolhimento das crianças, principalmente nos primeiros contatos dela com a creche, o educador precisa conhecer bem o que representa a transição família-escola para os educandos,

buscando entender os sentimentos deles e pretendendo proporcioná-los um processo de adaptação acolhedor, que os ajude a se sentirem seguros e confiantes na permanência na instituição.

No entanto, a adaptação à creche precisa ser organizada pelos educadores de forma proporcionar clareza da sua representatividade e seus objetivos para todos os sujeitos envolvidos – pais, o próprio educador, criança e instituição de educação infantil.

Vale ressaltar que ao considerar o infante como sujeito de direito e autor social e cultural, a adaptação precisa almejar o sentimento de pertencimento das crianças ao universo escolar, o favorecimento do desenvolvimento da sua identidade e da autonomia e a construção de novos vínculos afetivos com os educadores e educandos.

Partindo do pressuposto que o ingresso escolar significa para os infantes, seus primeiros passos de inserção social, vale destacar que através das relações sociais, as crianças tem a possibilidade de perceber suas particularidades auxiliando-as na construção da sua identidade e uma noção de grupo na sala de aula. Dessa forma os educadores precisam ser estimulados a desenvolver a autoconfiança em suas ações e sua autonomia.

Diante dessas compreensões acerca da prática docente e da necessidade do processo adaptativo ser focado na criança e no direito dela a uma educação que proporcione o seu desenvolvimento social, físico, afetivo e cognitivo, o professor pode buscar estratégias em sua atuação docente que objetive auxiliar o processo de adaptação dos educandos.

De acordo com esta pesquisa a primeira estratégia que o educador pode utilizar para ajudar os seus alunos na adaptação escolar é realizar entrevistas com os familiares dos educandos antes que esses ingressem à creche.

Ao entrevistar as pessoas que costumam ser as principais figuras de ligação para a criança – seus pais -, o professor tem a possibilidades de conhecer as expectativas dos progenitores e de ajuda-los a colaborar com o processo de transição família-escola dos infantes dado à ele informações sobre os hábitos e preferências dos pequenos sujeitos em adaptação.

O planejamento do processo adaptativo escolar precisa compreender as singularidades dos educandos e com a utilização das entrevistas prévias, a adaptação tem mais chances de ser acolhedora e promover o bem estar da criança na creche desde os primeiros momentos da transição família-escola.

Por confiarem em suas figuras de ligação é recomendável que essas estejam presentes durante os primeiros contatos dos infantes a creche. Com a presença de seus familiares no espaço das instituições, elas tem mais condições de fazer explorações desse espaço sem temer que esses se separem dele.

Vale salientar também, que os educadores precisam enxergar os pais como aliados que precisam de ajuda e acompanhamento. Sempre que os progenitores necessitarem conversar com os professores sobre o desenvolvimento dos seus filhos e o processo deles na adaptação, os docentes devem se mostrar disponíveis a eles.

Os professores podem orientar aos pais que durante toda a escolarização dos infantes, principalmente durante o processo adaptativo, estimulem a criança a participar das propostas realizadas por ele. Esses estímulos podem ser também: a permissão para os educandos levar para a instituição de educação infantil brinquedos das suas casas; o incentivo para que as crianças brinquem com os educadores e outros meninos e meninas da creche; estimular os pequenos sujeitos em adaptação a requisitar o professor para que esse atenda as suas necessidades básicas como beber água, se alimentar, urinar ou evacuar.

Além disso, os educadores precisam orientar os familiares a explicarem para a criança sobre sua ida à creche buscando evidenciar que a inserção escolar dela só implicará em aspectos positivos, como conhecer novas pessoas e brincadeiras.

O estranhamento às regras e a rotina da creche também podem existir e prejudicar o infante a se sentir bem no contexto escolar. Sendo assim, os educadores podem usar a estratégia de organizar os horários da instituição de forma gradativa, em tempo reduzido nos primeiros dias dele no contexto escolar. Dessa maneira, as crianças vivenciam condições que as ajudam a se familiarizar com a creche aos poucos, não mudando de forma brusca a rotina dela.

No entanto, vale destacar que as estratégias que os educadores podem utilizar no processo adaptativo dos infantes à creche não se limita às que foram expostas neste trabalho. Muitas outras podem ser criadas. Todas elas devem enxergar a criança como principal sujeito do processo adaptativo e precisam considerar importante o envolvimento das suas figuras de ligação.

Todas as propostas a serem lançadas sobre a adaptação escolar das crianças pequenas precisam objetivar o bem estar delas, a familiarização a creche, as necessidades dos infantes dessa faixa-etária – zero a três anos – a construção de vínculos afetivos com os educadores e colegas da turma e o sentimento de pertencimento delas ao contexto escolar.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Elisabeth. Entrando em um novo mundo. In. Organização Mundial para a educação pré-escolar. **O cotidiano no centro de educação Infantil**. Brasília: UNESCO, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001384/138428por.pdf>>. Acesso em: 15 de Set. 2011.

ARAÚJO, Denise Silva. **Infância, família e creche**: um estudo dos significados atribuídos por pais e educadoras de uma instituição filantrópica. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2006. Disponível em: <<http://www.vet.ufg.br/uploads/files/5/Tese%20Denise.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2011.

ARIES, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 2006. 196 p

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artes médicas Sul, 1999. 357p.

BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento**. 3. ed. São Paulo: Horbra Ltda, 1986. 421p.

BEZERRA, Delma Rosa dos Santos; SILVA, Ana Paula Soares. Profissionalização do educador de creche: negociações identitárias no momento de formação em nível médio. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v.9, n. 2, Dez. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902008000200009>. Acesso em: 02 Set. 2011.

BHERING, Eliana; NEZ, Tatiane Bombardelli. Envolvimento de pais em creche: possibilidade e dificuldades de parceria, **Psicologia: Teoria e pesquisa**, Itajaí, v. 18, n.1, Jan./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v18n1/a08v18n1.pdf>>. Acesso em: 05 Ago. 2011.

BOWLBY, John. **Apego**: A natureza do vínculo. 3 ed. São Paulo: Martins Filho, 2002. 493 p. (Psicologia e pedagogia).

_____. **Formação e rompimento dos laços afetivos**. 4. ed. São Paulo: Martins Filho, 2006, 228 p. (Psicologia e pedagogia).

_____. **Perda**: Tristeza e depressão. 2 ed. São Paulo: Martins Filho, 1998. 486 p. (Psicologia e Pedagogia)

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2010. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CO N1988.pdf> Acesso em: 06 jun. 2011.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente, n. 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências.

Disponível em:

<http://www.amperj.org.br/store/legislacao/codigos/eca_L8069.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2011.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394, 20 de dezembro de 1996, 5 ed, 2010. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

<http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2011.

_____. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a sesia anos à educação. 2006. Dados internacionais de catalogação na publicação (CIP) Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC). Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/brasil/pol_educ_infantil.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2011.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação e do desporto/ Secretaria de Educação Fundamental, 1998. 3v.

BRAZELTON, T. Berry. **Momentos decisivos do desenvolvimento infantil**. São Paulo: Martins Filho, 2002. 564p.

CARVALHO, Ana Maria Orlandina Tancredi. Pais na creche: a arte do diálogo entre educadores e a família. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n.91, Mai/Ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a20v2691.pdf>>. Acesso em: 06 Abr. 2011.

CARVALHO, Eronilda Maria Góis de; TEIXEIRA, Marli Geralda. **A educadora de creche e a construção de uma identidade profissional**. 1999. 204 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 1999.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva Laercher. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, 164 p.

COSTA, Berenice de Fátima da Costa; PEREIRA, Luciana do Nascimento. O processo de adaptação da criança pequena na instituição de educação infantil. 2010. Disponível em: <http://www.infoeducativa.com.br/index.asp?page=artigo&id=349>. Acesso em: 20 fev. 2011.

COTA, Tereza Cristina Monteiro. **“A gente é muita coisa para uma pessoa só”**: desvendando identidades de “professoras” de creches. Belo Horizonte: Universidade Católica de Minas Gerais. 2007. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_CotaTC_1.pdf>. Acesso em: 04 Ago. 2011.

CUBERES, Maria Teresa Gonzalez. **Entre as fraldas e as letras**: contribuições à educação infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 124p.

DANTAS, Patrícia; RODAMILANS, Walkyria. **Adaptação na lua nova**: guia aos pais. Salvador: Escola Lua Nova e Centro de Estudos, 2010. 6p.

_____. **Projeto Escola**: recorte do trabalho realizado com grupos iniciais. Salvador: Escola Lua Nova e Centro de Estudos, 2002.4p.

DIESEL, Marlete. Adaptação escolar: sentimentos e percepções do educador diante da questão. **Revista do professor**, Porto Alegre, v. 19, n.74, abr./jun. 2003. Disponível em:
<<http://www.revistadoprofessor.com.br/system/biblioteca/materias/adapt.pdf>>
Acesso em: 16 Ago. 2010.

FEBRONIO, Maria da Paixão Gois. Formação inicial de professores de educação infantil: que formação é essa? **ETD – Educação Temática Digital**. Campinas, v.12, n.2, jan./jun. 2011. Disponível em:
<http://www.fe.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2305/pdf_78>
Acesso em: 03 Ago. 2011.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Movimentos na construção do direito à Educação Infantil: histórico e atualidade. **Educação Revista do Centro de Educação**. Santa Maria, v. 35, n. 1, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1171/117116990003.pdf>>. Acesso em: 14 Maio 2011.

GATTI, Bernardete Angelina. Os professores e suas identidades: o desenvolvimento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p-85-90, Ago. 1996. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n98/n98a08.pdf>>. Acesso em: 04 Nov. 2011.

GIRALDI, Ana Vani. **A prática da professora no cotidiano de uma creche**: que prática é essa? Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2008. Disponível em:
<http://siaibib01.univali.br/pdf/Ana%20Vani%20Giraldi.pdf>. Acesso em: 04 Ago. 2011.

KUHLMANN JUNIOR, Moyses. . **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007, 210 p.

LONGARAY, Mara Lúcia de Barros. A institucionalização das crianças e infâncias nas sociedades contemporâneas. **Revista Didática Sistêmica**, Porto Alegre, v. 9, Jul./Dez. 2008. Disponível em:
<<http://www.seer.furg.br/ojs/index.php/redis/article/viewFile/1187/498>>. Acesso em: 03 Ago. 2011.

MACHADO, Maria Lucia de A. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo, n. 110, Jul. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n110/n110a09.pdf>>
Acesso em: 14 Mar. 2011.

MAHLER, Margaret. **O processo de separação – individuação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982, 189p.

MARANGON, Cristiane. Adaptação bem feita: bebês e crianças pequenas se sentem à vontade quando a creche acolhe as famílias e os objetos pessoais de todos. **Revista Nova Escola**, São Paulo, ed. 207, nov. 2007. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/0-a-3-anos/adaptacao-bem-feita-449821.shtml>>. Acesso em: 07 Maio 2011.

MELO, Alessandra Sarkis de. **A relação entre pais e professores de bebês**: uma análise da natureza de seus encontros diários. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/dissertacao_alessandra_sarkis_de_melo.pdf>. Acesso em: 03 Ago. 2011.

MELLO, Maria Aparecida. A educadora de creche: construindo suas identidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n86/v25n86a13.pdf>>. Acesso em: 30 Ago. 2011.

MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos. **Concepções de mães usuárias de creche sobre educação de filhos**. 1999, 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

NASCIMENTO, Cristiane Furtado do; MORAES, Márcia Andréa Soares de. **Decroly e a escola da vida**. Faculdades Integradas Simonsen, 1998. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/per08.htm>>. Acesso em: 15 Out. 2011.

_____. **Montessori e as “casas das crianças”**. Faculdades Integradas Simonsen, 1998. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/per08.htm>>. Acesso em: 15 Out. 2011.

NOVAES, Maria Helena. **Adaptação escolar**: diagnóstico e orientação. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1976. 111p.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007, 255 p. (Coleção Docência em Formação).

RAPOPORT, Andrea. **Adaptação de bebês à creche**: a importância da atenção de pais e educadores. Porto Alegre: Mediação, 2008, 88p. (Cadernos Educação Infantil; v. 16).

REDA, Maysaa Ghassan; UJIIE, Nájela Tavares. A educação infantil e o processo de adaptação: as concepções de educadoras da infância. In: Congresso Nacional de Educação, 4., 2009. Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: PUCPR, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2496_1090.pdf>. Acesso em: 22 Jul. 2011.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação Revista do Centro de Educação**, v.35, n.1, jan./ abr. 2010. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1171/117116990007.pdf>>. Acesso em: 03 Jun. 2011.

SALLA, Fernanda. Como fazer uma boa adaptação no berçário: preparação e parceria com a família são fundamentais para assegurar uma adaptação tranquila aos bebês que vão à escola pela primeira vez. **Revista Nova Escola**, São Paulo, ed. 239, jan./fev. 2011. Disponível em:

<<http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/0-a-3-anos/como-fazer-boa-adaptacao-bercario-bebes-creche-617844.shtml?page=all>>. Acesso em: 14 Jun. 2011.

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008, 280p.

SILVA, Isabel de Oliveira. A creche e suas profissionais: processos de construção de identidades. **Em aberto**, Brasília, v.18. n.73. Jul. 2001. Disponível em:

<<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1115/1015>>. Acesso em: 10 Out. 2011.

SOUZA, Nelly Narcizo de. **Concepções de educadoras de creche sobre o desenvolvimento da criança na faixa etária de zero a três anos**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2008. Disponível em: <http://www.ppgge.ufpr.br/teses/M08_souza.pdf>. Acesso em: 15 Ago. 2011.

SPADA, Ana Corina Machado. Processo de criação das primeiras creches brasileiras e seu impacto sobre a educação infantil de zero a três anos. **Revista científica eletrônica de pedagogia**, ed. 5, Jan. 2005. Disponível em: <<http://www.revista.inf.br/pedagogia05/pages/artigos/artigo02.pdf>>. Acesso em: 27 de Julho de 2011.

SPITZ, René Arpad. **O primeiro ano de vida**: um estudo psicanalítico do desenvolvimento normal e anômalo das relações objetais. 1 ed. São Paulo: Martins Filho, 1979. 345p. (Psicologia e pedagogia).

STRENZEL, Giandréa Reuss. **Tempo de chegada na creche**: conhecendo-se e fazendo-se conhecer. Santa Catarina, 2002. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/~zeroseis/tempo_creche.pdf>. Acesso em: 30 Set. 2010.

WEIL, Pierre. A criança, o lar, a escola. 24 ed. Petrópolis: Vozes, 2004. 216p.