

**CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO E DA PSICOLOGIA: A IMPORTÂNCIA DO
VÍNCULO AFETIVO ENTRE AS AUXILIARES DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL
E CRIANÇAS DA CRECHE DE 0 a 4 ANOS**

ROSÂNGELA REGINA MARCICANO CAPELASSO

**CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO E DA PSICOLOGIA: A IMPORTÂNCIA DO
VÍNCULO AFETIVO ENTRE AS AUXILIARES DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL
E CRIANÇAS DA CRECHE DE 0 a 4 ANOS**

ROSÂNGELA REGINA MARCICANO CAPELASSO

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Instituição Educacional e Formação do Educador.

Orientadora: Prof^a. Dr.^a Carmen Lúcia Dias

155.4
C238c

Capelasso, Rosângela Regina Marciano

Contribuições da educação e da psicologia: a importância do vínculo afetivo entre as auxiliares de desenvolvimento infantil e crianças da creche de 0 a 4 anos / Rosângela Regina Marciano Capelasso. – Presidente Prudente, 2011.
100 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2011.

Bibliografia.

Orientador: Carmen Lúcia Dias

1. Desenvolvimento infantil -- Vínculo Afetivo.
2. Educação infantil. I Título.

ROSÂNGELA REGINA MARCICANO CAPELASSO

**CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO E DA PSICOLOGIA: A IMPORTÂNCIA DO
VÍNCULO AFETIVO ENTRE AS AUXILIARES DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL
E CRIANÇAS DA CRECHE DE 0 a 4 ANOS**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 03 de julho de 2011

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Carmen Lúcia Dias
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste,
Presidente Prudente - SP

Prof. Dr. Adriano Rodrigues Ruiz
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste,
Presidente Prudente - SP

Prof^a. Dr^a. Rosemarie Elizabeth Schimidt Almeida
Universidade Estadual de Londrina – UEL,
Londrina - PR

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho com muito amor e carinho, aos meus filhos Thiago, Gabriel e Gustavo. Ao meu neto Pedro e as minhas noras, Mayara e Ludmila. E ao grande amor da minha vida, meu marido Valdomiro que está sempre ao meu lado.

AGRADECIMENTO

“Feliz é aquele que transfere o que sabe e que aprende o que ensina”.

Autora: Cora Coralina

A realização deste trabalho em muito se deve a colaboração e apoio de diversas pessoas, às quais transmito os mais sinceros agradecimentos:

Agradeço a Deus em primeiro lugar pela realização deste sonho, pela proteção e acolhimento nos momentos difíceis, e de desânimo. Dando-me forças para prosseguir, paciência e sabedoria para a produção deste trabalho.

Agradeço em segundo lugar a minha querida Prof^a. Dr^a. Carmen Lúcia Dias pela orientação, paciência, dedicação, amizade e parceria firmada para a execução deste estudo.

Aos professores do Mestrado que direta e indiretamente participaram dessa trajetória, dando incentivos em busca de saberes profissionais.

A professora Lucia Moretti, que mesmo distante colaborou com seus conhecimentos e material didático para a pesquisa.

A Ina, que com sabedoria soube intermediar o meio de campo, para que tudo desse certo.

Agradeço a minha mãe Alzira pelos momentos de apoio quando precisei.

Às amigas especiais do mestrado, Alessandra, Aidê, Célia, Mikeli e Josélia pelos estudos compartilhados, alegrias e tristezas somadas e divididas, aos momentos inesquecíveis que vivemos juntas.

Aos meus amigos professores Adriana, Dani e Mario, que me ajudaram com a parte técnica deste trabalho.

Agradeço

A minha amiga e chefe Ângela da Associação do Rosário, e as companheiras de trabalho, que souberam compreender este momento tão intenso que é o mestrado, sendo flexíveis para que eu pudesse chegar à conclusão do mesmo.

E finalmente a minha secretária Conceição, que com muita dedicação cuidou de todos os serviços com muito amor e principalmente dando forças espirituais nos momentos que achava que não iria dar conta de acabar.

A educação do homem começa no momento do seu nascimento, pois antes de falar, ou antes, de entender, ele já se instrui.

Jean Jacques Rousseau

RESUMO

Contribuição da Educação e da Psicologia: a Importância do vínculo afetivo entre auxiliares de desenvolvimento infantil e crianças da creche de 0 a 4 anos

Considerando que as relações vinculares são importantes para o desenvolvimento infantil, implicando na organização da personalidade da criança e na estruturação de suas relações com as demais pessoas ao seu redor; o objetivo da presente pesquisa focalizou a importância do vínculo afetivo entre as Auxiliares de Desenvolvimento Infantil ADI e crianças de creche e as implicações deste vínculo para o desenvolvimento infantil. Buscou-se também analisar a qualificação profissional; o planejamento da ação docente e a prática pedagógica. A pesquisa bibliográfica esteve centrada em autores com questões referentes a Alguns aspectos históricos da infância; Aspectos históricos da creche; alguns aspectos das teorias acerca do desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial. A pesquisa foi desenvolvida sob a ótica qualitativa, especificamente do tipo estudo de caso. Os procedimentos metodológicos envolveram: 1. Coleta de dados, através de entrevistas com roteiro semi-estruturado, com 8 Auxiliares do Desenvolvimento Infantil que atuam em uma Creche da Rede Pública da cidade de Presidente Prudente (SP), procurando obter informações sobre a relação afetiva destas com as crianças de 0 a 4 anos. Também foram utilizados documentos e a observação, para o enriquecimento da discussão dos resultados. 2. Análise e discussão dos dados obtidos, trabalhados através da interpretação do significado das respostas apresentadas pelos sujeitos, com base na análise de conteúdo; as quais foram separadas por Eixos e Categorias, e relacionadas com os objetivos propostos pela pesquisa. Os resultados sinalizam que as ADI possuem qualificação pedagógica para atuação na creche com as crianças, buscando cursos para qualificação complementar. Porém, isto não invalida a necessidade de se buscar por mais cursos de aperfeiçoamento e especializações como também a participações em eventos da área. Constatou-se que a formação do vínculo dentro da creche entre ADI e crianças é uma realidade que foi comprovada por meio de situações vivenciadas e relatadas pelas mesmas. Pode-se também observar a creche como um ambiente dinâmico que tange a evolução das mudanças ocorridas, não só como um local destinado ao cuidado das crianças, mas enquanto ambiente que promove a aprendizagem destas.

Palavras-chave: Desenvolvimento Infantil. Vínculo Afetivo. Auxiliares do Desenvolvimento Infantil. Educação infantil.

ABSTRACT

Contribution of Education and Psychology: the importance of auxiliary bonding between affective and child development day care for children of 0-4 years

Whereas the bonding relations are important for child development, resulting in the organization of the child's personality and in structuring their relationships with others around them, the goal of this research is focused on the importance of bonding between the Auxiliary Child Development ACDs and children's nursery and the implications of this link to child development. We tried to also consider the qualification, the planning of teaching activities and teaching practice. The literature search was focused on authors with questions regarding some historical aspects of childhood; Historical aspects of the nursery, and some aspects of the theories about the physical, cognitive and psychosocial. The research was conducted under the qualitative perspective, specifically the type of case study. The methodological procedures involved: 1. Collecting data through interviews with a semi-structured, with eight assistants Child Development working in a nursery to the Public in the city of Presidente Prudente (SP), seeking information about the relationship of these affective eat children from 0 to 4 years. Were also used documents and observation, to enrich the discussion of results. 2. Analysis and discussion of data, worked through the interpretation of the meaning of the responses provided by subjects based on content analysis, which were separated by Main and categories, and related to the objectives proposed by the research. The results indicate that ACDs have teaching qualification to work in the nursery with children, seeking additional courses to qualify. It can be seen that the bonding between ACD within the nursery and children is a reality that has been proven through situations experienced and reported by them. One can also observe the kindergarten as a dynamic environment with respect to the evolution of changes, not only as a site for the care of children, but as an environment that promotes learning them. As for the professional development of the ADI, let me make a suggestion to seek more skilled, making Specializations in the area relevant to their work with children. Another suggestion would be to participate in the same events that they can collaborate with professional work developed, contributing to society, because if the ADI seek knowledge of other professionals will be better able to deal with day to day in the nursery. In this sense the experience summed and divided contribute to the learning of children, caregivers and society in general. The appreciation of the exchange of ideas, reflecting on the position of information among others are some attitudes that ADI should possess. Understand the facts that pervade this universe, people sensitive and yet so strong, I gave hope of better days, a relationship of harmony with life.

Keywords: Child development. bonding. Auxiliary Child Development. Early Childhood Education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	Períodos de Desenvolvimento	26
QUADRO 2 -	Principais Desenvolvimentos Típicos em Quatro Períodos do Desenvolvimento da Criança	28
QUADRO 3 -	Estágios Cognitivos (Piaget)	32
QUADRO 4 -	Fases Psicosexuais (Freud)	34
QUADRO 5 -	Estágios Psicossociais	37
QUADRO 6 -	Estágios de Freud do Desenvolvimento Psicosexual	50
QUADRO 7 -	Estrutura da Instituição	55
QUADRO 8 -	Rotina do Bercário I (0 a 1 ano) e Bercário II (1 a 2 anos)	58
QUADRO 9 -	Rotina do Maternal I (2 a 3 anos)	58
QUADRO 10 -	Rotina do Maternal II (3 a 4 anos)	58
QUADRO 11 -	Caracterização geral dos sujeitos (ADI)	63
QUADRO 12 -	Eixos e Categorias	65

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Interesse e expectativas em relação ao trabalho (questão 1)	66
TABELA 2 - Reconhecimento dos requisitos para atuação e competências (questão 2)	68
TABELA 3 - Processo de admissão na creche (questão 3)	69
TABELA 4 - Treinamento para atuar com crianças na creche (questão 4)	70
TABELA 5 - Capacitação e concepção de competências (questão 5)	71
TABELA 6 - Ferramentas de planejamento e referencial pedagógico (questão 6)	73
TABELA 7 - Participação no planejamento das atividades desenvolvidas pela creche (questão 7)	75
TABELA 8 - Participação no planejamento das atividades desenvolvidas pela creche (questão 10)	76
TABELA 9 - Processo de avaliação das crianças (questão 11)	78
TABELA 10 - Contribuição a partir da experiência de ter filhos (questão 10)	80
TABELA 11 - Como recebe e entrega a criança na creche (questão 11)	81
TABELA 12 - Importância da relação afetiva entre ADI e a criança (questão 12)	83
TABELA 13 - Gosta do que faz (questão 13)	84

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA CRECHE E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL	17
2.1 Alguns Aspectos Históricos da Infância	17
2.2 Aspectos Históricos da Creche	19
2.2.1 <i>Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil</i>	22
2.3 Desenvolvimento Físico, Cognitivo e Psicossocial da Infância	25
2.4 O Vínculo Afetivo	40
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	48
3.1 Delineamento da Pesquisa	48
3.2 Sujeitos da Pesquisa	50
3.3 Local de Realização da Pesquisa	51
3.3.1 Caracterização da creche em estudo	52
3.3.2 Caracterização da comunidade escolar atendida	53
3.3.3 Descrição do principal recurso do bairro	53
3.3.4 Caracterização da clientela da creche	54
3.3.5 Recursos físicos e materiais da unidade	54
3.3.6 Organização da H.T.P.C.	57
3.3.7 Organização do espaço e do tempo das crianças na creche	57
3.4 Procedimentos de Coleta e Análise dos Dados	59
3.4.1 Instrumentos de coleta dos dados	59
3.4.2 Caminho percorrido	60
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	63
4.1 Eixo I – Qualificação Profissional	65
4.1.1 Categoria 1 – Interesse e expectativas em relação ao trabalho	66
4.1.2 Categoria 2 – Reconhecimento dos requisitos para atuação e competências	67
4.1.3 Categoria 3 – Processo de admissão na creche	68
4.1.4 Categoria 4 – Treinamento para atuar com crianças na creche	69
4.1.5 Categorias 5 – Capacitação e concepção de competências	71
4.2 Eixo II – Planejamento da Ação da Docente	72
4.2.1 Categoria 6 – Ferramentas de planejamento e referencial pedagógico	73
4.2.2 Categoria 7 - Construção da prática de planejamento e criação de planos de ação	75
4.3 Eixo III – Prática Pedagógica	76
4.3.1 Categoria 8 - Ação pedagógica, controle e avaliação	76
4.3.2 Categoria 9 – Processo de avaliação das crianças	78
4.4 Eixo IV – Formação do Vínculo Afetivo	79

4.4.1 Categoria 10 - A experiência de ter filhos e a contribuição para o trabalho	79
4.4.2 Categoria 11 - Recepção e entrega da criança na creche	81
4.4.3 Categoria 12 – A relação afetiva versus o dia a dia	82
4.4.4 Categoria 13 – Gostar do que faz	84
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	90
APÊNDICES	94

1 INTRODUÇÃO

A escolha do tema da presente pesquisa teve como propósito investigar a importância das relações afetivas entre as Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI) e crianças da creche, ou seja, como as ADI constroem os possíveis vínculos com crianças de zero a quatro anos, atendidas em uma creche, localizada na cidade de Presidente Prudente - SP

Para Bowlby (2006) a vinculação afetiva é o resultado do comportamento social de cada indivíduo. Enquanto que cada membro de um par vinculado tende a manter-se na proximidade do outro e a suscitar, o comportamento de manutenção da proximidade, os indivíduos que não estão assim vinculados tenderão a não mostrarem tais tendências; com efeito, quando dois indivíduos não estão vinculados, freqüentemente um deles resiste fortemente a qualquer abordagem que o outro possa tentar.

[...] os vínculos afetivos e os estados subjetivos de forte emoção tende a ocorrer juntos [...] assim muitas das mais intensas emoções humanas surgem durante a formação, manutenção, rompimento e renovação de vínculos emocionais. Afetividade é o atributo psíquico que dá o valor e Representa a realidade. (BOWLBY, 2006, p. 97-98).

Durante o período em que a pesquisadora cumpria as horas de estágios em uma classe de Educação Infantil em Presidente Prudente - SP foram despertadas algumas questões sobre o comportamento das crianças em relação à afetividade que se estabelecia entre ADI e criança. Quase sempre a relação era de mãe e filho, porque as crianças queriam permanecer no local junto ao professor, por sua vez o docente tinha dificuldades para manter o papel de professor, ficando “tentado” a exercer o papel maternal.

[...] de um olhar diferenciado em relação à creche, a qual nos referimos como um espaço educacional, capaz de desempenhar as duas funções: educar, que corresponde as necessidades do desenvolvimento infantil nos primeiros anos de vida; e de cuidar, contemplando além de cuidados básicos de proteção, nutrição e cuidados de saúde, incluímos ações de afeto, estimulação e segurança. (GAZZETTA, 2005).

Dentro desse contexto escolar, apareceu a necessidade de buscar respostas para tentar compreender o movimento da relação afetiva que envolvia aquelas pessoas no processo de aprendizagem. Refletindo sobre o assunto, surgiu

o interesse em buscar literaturas pertinentes aquele contexto, na tentativa de encontrar respostas mais significativas e embasadas na ciência que pudessem suprir o processo investigativo da necessidade emocional dos envolvidos naquela situação.

Posteriormente, enquanto cursava Psicologia na UNOESTE, surgiram várias oportunidades de estágios. Dentre eles foi escolhido e desenvolvido um projeto de extensão denominado “Sucatoteca” no Hospital Universitário Domingues Leonardo Cerávolo – HU, na cidade de Presidente Prudente-SP, que contou com a realização de um grupo de estudo durante um semestre, com o objetivo de selecionar e preparar teoricamente os futuros condutores (brinquedistas). Após este suporte, iniciou-se o estágio, cuja duração foi de um ano e supervisão semanal.

O referido estágio foi realizado na enfermaria da Pediatria na sala de Brinquedoteca, onde se desenvolviam as atividades de ludoterapia. Durante o trabalho pode se observar por outro ângulo as necessidades afetivas de cada criança que ali estavam internadas e se deslocavam para a brinquedoteca com seus acompanhantes para brincar. Assim o contato com as estagiárias era inevitável e o apego com as crianças fazia parte da brincadeira, como se fosse um jogo de quebra-cabeça, uma peça ia se encaixando na outra e no final o vínculo afetivo estava reinando entre os participantes.

Após a conclusão do curso, foram iniciadas minhas atividades profissionais no consultório, nos atendimentos realizados com crianças (clientes) observou-se quando acolhidas com um “bom” *rapport*, conseguem se expressar melhor, contribuindo com o tratamento. “Assim o ‘vínculo afetivo’ entre terapeuta e paciente, também é manifestado em outras instâncias como na transferência e contra-transferência durante os atendimentos” (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001, p. 516).

Diante das experiências relatadas, tanto como aluna quanto como profissional na área da psicologia, me motivaram a aprofundar os estudos em temas voltados para explicar a relação afetiva entre as crianças e os profissionais da saúde e da educação. Deste modo, a presente pesquisa teve por objetivo geral estudar a importância do vínculo afetivo que se estabelece entre as ADI e crianças de 0 a 4 anos e as implicações desta relação para o desenvolvimento infantil. Os objetivos específicos buscaram analisar a qualificação profissional; o planejamento da ação docente e a prática pedagógica.

Esta dissertação encontra-se organizada em quatro seções. Na primeira seção, apresenta-se a Introdução com a justificativa, objetivos e um breve relato da pesquisa realizada. Na segunda, foram abordadas temáticas acerca de aspectos históricos da infância; “Aspectos históricos da creche” “Desenvolvimento Físico, Cognitivo e Psicossocial da Infância”; “O Vínculo Afetivo” que serviram para embasar teoricamente o estudo, ressaltando a importância da relação afetiva para o desenvolvimento infantil. Na terceira seção, foram descritos o percurso metodológico da pesquisa: o delineamento, os sujeitos envolvidos, o local de realização do estudo e os procedimentos de coleta e análise dos dados. Na quarta e última seção, apresenta-se a análise dos dados coletados e discussão deles à luz do referencial teórico apresentado. Nas Considerações Finais são apresentadas observações e sugestões no sentido de contribuir com o trabalho desenvolvido pelas ADI.

A expectativa ao se realizar este estudo é a de possam ser oferecidos elementos de base e orientação que contribuam para deflagrar um processo de reflexão das ADI sobre sua prática pedagógica, com ênfase na importância do vínculo afetivo com as crianças e as implicações para o desenvolvimento infantil.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA CRECHE E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

2.1 Alguns Aspectos Históricos da Infância

A infância passa por um período histórico em que as mudanças sociais ocorrem de maneira significativa, revelando que nem sempre este período foi valorizado como deveria.

Para Ariès (1981), a infância tomou diferentes conotações dentro do imaginário do homem em todos os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos, de acordo com cada período histórico. A criança seria vista como substituível, como ser produtivo que tinha uma função utilitária para a sociedade, pois a partir dos sete anos de idade era inserida na vida adulta e tornava-se útil na economia familiar, realizando tarefas, imitando seus pais e suas mães, acompanhando-os em seus ofícios, cumprindo, assim, seu papel perante a coletividade.

Em outras palavras, o estudo de Ariès (1981) possui duas linhas as quais podem ser identificadas como: a primeira é a constatação da ausência da infância, tal como um estágio específico do desenvolvimento do ser humano, ocorrido até o fim da Idade Média, abrindo as portas para uma interpretação das chamadas sociedades tradicionais ocidentais. A segunda é que este mesmo processo de definição da infância como um período distinto da vida adulta também abre as portas para uma análise do novo lugar assumido pela criança e pela família nas sociedades modernas.

“Até o século XVII as crianças não eram vistas como qualitativamente diferentes dos adultos; elas eram simplesmente consideradas menores, mais fracas e menos inteligentes” (PAPALIA; OLDS, 2000, p. 30).

Neste sentido, as contribuições ocorrem a partir de uma forte influência de um movimento promovido por Igrejas, Leis e pelo Estado, a educação ganha terreno: trata-se de um instrumento que surge para alocar a criança em seu devido lugar, assim como se fez com os loucos, as prostitutas e os pobres (ARIÈS, 1981).

Analisar a infância do ponto de vista da história, pode nos revelar muito sobre a sua situação nos dias atuais. “A fascinação pelos anos da infância, é um fenômeno relativamente recente” (HEYWOOD, 2004, p. 13).

Acompanhando a evolução da criança percebe-se que ela não possuía identidade própria, devido ao fato de suas experiências e suas vivências serem

diferentes em cada lugar e sociedade, por isso é necessário compreender que as crianças são influenciadas pelo seu contexto sócio-cultural.

Pinturas antigas mostram as crianças vestidas como os mais velhos. Documentos descrevem crianças trabalhando por longos períodos, separando-se de seus pais para aprendizados em tenra idade, sofrendo a brutalidade nas mãos dos adultos. (PAPALIA; OLDS, 2000, p. 30).

Um exemplo a ser elucidado é a questão do tratamento dado a uma criança do sexo masculino o qual era, em muitos casos, diferentes do tratamento recebido por uma do sexo feminino.

Na Bretanha do século XIX, em que a chegada de uma criança do sexo masculino era saudada com três badaladas de um grande sino, enquanto a chegada de uma criança do sexo feminino era saudada com apenas duas badaladas de um sino pequeno. (HEYWOOD, 2004, p. 76).

Ainda Heywood (2004, p. 78) destaca que “as meninas costumavam ser consideradas como o produto de relações sexuais corrompidas pela enfermidade, libertinagem ou a desobediência a uma proibição”.

Diante destes fatores, se torna difícil aceitar que uma infância adequada se devesse à incompetência ou a falta de habilidade. “É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (ARIÈS, 1981, p. 50). Sendo que até o fim do século XVIII, as crianças eram retratadas como homens de tamanho reduzido.

No século XVIII, atribuíram-se à criança modos de pensar e sentimentos anteriores à razão e aos bons costumes. Cabia aos adultos desenvolver nelas o caráter e a razão. No lugar de procurar atender e aceitar as diferenças pensava-se nelas como páginas em branco a serem preenchidas, preparadas para a vida adulta.

Diante destas idéias pode-se afirmar que as crianças desde cedo aprendiam as profissões com suas famílias, por meio dos costumes que herdavam no ofício de pai para filho, ou em espaços onde se tornavam aprendizes e já se iniciavam os primeiros trabalhos em oficinas.

Sendo assim, a descoberta da infância teria que esperar os séculos XV, XVI e XVII quando se reconheceria que as crianças precisavam de tratamento especial, ou seja, neste momento a criança passa a ser incluída como parte da sociedade respeitando-se a sua idade.

Dessa forma, entre os séculos XVII e XVIII, nos fins da Idade Média, teve início o processo de mudança; a infância é vista como uma fase delicada, em que as crianças morriam com muita facilidade devido à falta de cuidados básicos e necessários para seu desenvolvimento, e a morte também passa a ser recebida com dor.

Em uma perspectiva moderna, a infância é uma etapa do desenvolvimento do ser humano, que possui características próprias, bem definidas. Ela surge no contexto social em que temos uma evolução que nos permite vislumbrar a redução dos índices de mortalidade infantil, que só foram capazes devido ao avanço da ciência e às mudanças na nova ordem econômica.

[...] a família começou a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela. (ARIÈS, 1981, p. 12).

A constituição desse novo conceito de infância está na transição dos séculos XVII para o XVIII, quando ela passa a ser definida como um período de ingenuidade e fragilidade do ser humano, que deve receber todas as motivações possíveis para sua felicidade.

Com a evolução da sociedade foi se construindo um sentimento de que as crianças são especiais e diferentes, e, portanto, dignas de receberem tratamentos diferentes. Nesta concepção, a criança passa a fazer parte da vida social e cultural onde se torna necessário a criação de um espaço estruturado que possa recebê-las de forma a contribuir com cuidados e responsabilidades para a sua formação pedagógica.

2.2 Aspectos Históricos da Creche

Ao se remeter à história da infância percebe-se a ausência de um lugar específico para que as crianças pudessem ficar. Dessa necessidade, nasce a creche para auxiliar os pais que trabalhavam e não tinham com quem deixar seus filhos.

Segundo informações de estudos históricos, as creches surgiram durante o século XIX nos países norte-americanos e europeus e, no início do século XX, no Brasil acompanhando a estruturação do capitalismo, a crescente urbanização e a necessidade de estruturação da força de trabalho composta por seres capazes, nutridos, higiênicos e sem doenças. (HADDAD, 1991, p. 24).

Diante dos fatos apresentados, a creche surge para suprir a primeira necessidade de ter um espaço para acolher as crianças, tirando-as do meio das atividades profissionais desenvolvidas pelos adultos e dando-lhe um ambiente propício ao seu desenvolvimento.

De acordo com Merisse (1997), as creches surgiram no Brasil no século XX num contexto em que as instituições asilares eram a referência para entidades de atendimento à população e tinham como objetivo livrar bebês e crianças pequenas da morte, pelo fornecimento de abrigo, alimentação e algum atendimento em higiene e saúde, pois se entendia que as famílias de trabalhadores não podiam proporcionar os cuidados básicos.

O surgimento dos jardins-de-infância em 1983, traz uma nova destinação de atendimento. O alvo era, então, as crianças "abastadas". Havia preocupação com a existência de um projeto pedagógico para essas instituições, reforçando a intencionalidade em educar as crianças e não somente mantê-las sob guarda, cuidado. (GUIMARÃES, 2005, p. 92).

Nesse mesmo período, também se desenvolveu o setor privado da educação pré-escolar, voltado para as elites: os jardins de infância que foram divulgados como tendo causas "essencialmente distintas" das creches destinadas às classes populares, pois podia oferecer às crianças um programa de caráter "pedagógico" (KUHLMANN JR., 1991).

Em sua trajetória a creche foi pensada à sombra da família, de um padrão de família que tem sido privilegiado na responsabilidade pela guarda e educação da criança pequena. Portanto, o papel atribuído à família e à mulher no cuidado com a criança tem sido elemento controlador de práticas, atitudes e posturas, individuais ou públicas, relativas ao atendimento de crianças através de creches. (HADDAD, 1991, p. 21).

O papel da mulher na sociedade foi sendo alterado nos últimos dois séculos, sofrendo pressões das demandas culturais e da conjuntura social, se acentuando na vida moderna diante da necessidade de contribuir economicamente para renda familiar. Desta forma a creche representa um papel importante na vida da família, pois pode ser considerada uma extensão do lar, e as ADI complementam as funções da creche contribuindo com o desenvolvimento das crianças (HADDAD, 1991).

Em nosso meio, ainda estão presentes resquícios desses significados conferidos às creches em sua gênese. Ao mesmo tempo, frente às mudanças

ocorridas nas organizações sociais e familiares, as creches tornaram-se importante local e vêm sendo requisitadas cada vez mais pela população de baixa renda.

Goldschmied e Jakson (2006, p. 53) destacam que:

A maioria das pessoas que trabalham com crianças pequenas tem plena consciência de que o crescimento satisfatório depende de entender todos os aspectos do desenvolvimento das crianças como uma totalidade. Houve uma época em que se pensou que, se a comida e o calor, a limpeza, o sono e a segurança fossem adequados, o desenvolvimento precoce saudável estaria garantido. No passado os sentimentos amorosos instintivos de adultos próximos aos bebês foram muitas vezes desconsiderados ou ativamente desestimulados, ao mesmo tempo em que muito dificilmente se lavavam em consideração os sentimentos dos próprios bebês.

Uma questão ainda em debate em nosso país é a definição e clareza da missão específica da creche, que oscilou de puramente assistencialista em sua origem, a educativa, nos dias atuais.

Às creches assistencialistas atribuía-se o compromisso único de compensar aquilo que faltava à criança em sua casa, ainda que com baixa qualidade, pois os objetivos da educação assistencialista eram isolar as crianças dos meios perniciosos, como a rua, e oferecer educação de baixa qualidade. As crianças consideradas pobres "deveriam ser preparadas para o futuro que lhes era destinado, de maneira resignada, a uma posição social de submissão", não perdendo de vista o meio em que teriam que viver. (KUHLMANN JR., 1991, p. 78).

A dicotomia que tem marcado os projetos para o atendimento infantil em nosso país foi explicitada no *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (1998), afirmando que o documento,

[...] "representa um avanço na educação infantil ao buscar soluções educativas para a superação, de um lado, o caráter assistencialista das creches e, de outro, a marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas" (BRASIL, 1998a, p.5).

Portanto, não é difícil perceber que, ao se dicotomizar uma ou outra função da creche, seja assistencialista ou educadora, ambas as visões terminam por incorrer num reducionismo que culmina na atenção parcializada à criança. Assim, considerar cuidado e educação como pilares intrinsecamente ligados na atenção à criança na creche e na pré-escola, conforme preconiza o Referencial, é o desafio atual dessas instituições.

2.2.1 Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

O *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* é um documento que regulamenta as ações desenvolvidas pelas ADI garantindo ações para o bom desenvolvimento profissional das mesmas bem como respeitando as normas das Instituições que atendem crianças.

A expansão da educação infantil no Brasil e no mundo tem ocorrido de forma crescente nas últimas décadas, acompanhando a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias. (BRASIL, 1998a, p. 11).

Diante do fato várias possibilidades vão surgindo, ou seja, por um lado temos a organização do Estado com vistas a assegurar o direito assistencialista para a primeira infância, havendo a necessidade do reconhecimento da lei a qual surge na Constituição Federal de 1988. Em atendimento a esta situação surge o dever do Estado e o direito da criança a este atendimento, o ensino para crianças de zero a seis anos é realizado em instituições para educação infantil, a distinção é feita pelo critério da faixa etária, ou seja, crianças de zero a três anos recebem educação nas creches e crianças de quatro a seis anos nas pré-escolas.

O modelo de educação infantil adotado a partir da década de 1970 é um modelo voltado para a educação da camada popular menos favorecida. A educação infantil só passou a fazer parte da Educação Básica Nacional, e a ser motivo de preocupação dos órgãos que legislam sobre educação após 1988, com a Constituição Federal/88, Art. 208, que determina o dever do Estado com a educação, e em especial a infantil, que será efetivada mediante a garantia de atendimento em creches e pré-escolas para crianças de 0 a 6 anos. Este foi o grande marco na história da educação brasileira (BRASIL, 2000).

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (2009) a infância brasileira recebeu o apoio da LDBN/96, que determina: todas as instituições de educação infantil sejam integradas aos Sistemas de Ensino Nacional.

O desenvolvimento integral da criança depende de cuidados e de necessidades que estão relacionados à dimensão afetiva, hábitos higiênicos, alimentação, saúde e a forma como esses cuidados são oferecidos. Na busca da identidade da educação infantil, o desafio é afirmar a necessidade de se integrar

educação e cuidados, que é a especificidade dessa modalidade de educação: cuidar e educar a criança pequena.

Nas instituições de educação infantil, o cuidado e a educação são vistos como funções complementares e indissociáveis aos cuidados e a educação dada no âmbito da família.

A maneira como a infância é tratada nos dias atuais é mostrada no *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998a, p. 11) que vem afirmar que “a capacidade das crianças de terem confiança em si próprias e o fato de sentirem-se aceitas, ouvidas, cuidadas e amadas oferecem segurança para a formação pessoal e social”.

Um dos atuais desafios da educação infantil se volta para compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo. Nesse sentido deve se ressaltar que os profissionais que atuam na área possuem grande importância no desenvolvimento psicopedagógico da criança.

Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina, etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em sua individualidade e diferença. (BRASIL, 1998a, p. 22).

A partir do momento em que as pessoas envolvidas na área da educação se conscientizaram da importância das experiências da primeira infância, foram criadas várias políticas e programas que visam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças.

O direito à Educação Básica, consagrado pela Constituição Federal de 1988, representa uma demanda essencial das sociedades democráticas e, vem sendo exigido, vigorosamente por todo o país, como garantia inalienável do exercício da cidadania plena (BRASIL, 2000).

A conquista da cidadania plena, da qual todos os brasileiros são titulares, supõe, portanto, entre outros aspectos, o acesso a educação básica, constituída pela educação infantil, fundamental e média.

A integração da educação infantil no âmbito da educação básica, com direito das crianças de zero a seis anos e suas famílias, dever do estado e da sociedade civil, é fruto de muitas lutas desenvolvidas especialmente por educadores

e alguns segmentos organizados, que ao longo dos anos vêm buscando definir políticas públicas para a criança mais nova.

No Brasil temos o Estatuto da Criança e do Adolescente que ressaltou a importância da educação, em seu título I, artigos 3º e 4º os quais apontam que a criança e o Adolescente gozam de direitos fundamentais inerentes a pessoa humana, desta forma, todas as oportunidades e facilidades a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social em condições de liberdade e dignidade.

Em contrapartida, a educação é um dever da família e do estado inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (ESTATUTO, 2009).

Também, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 (LDB), que ressaltou a importância da educação infantil tornando-a primeira etapa da educação básica, em seu título II, art 2º, onde estabelece que: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1998a, p.11).

As diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil contemplam o trabalho nas creches para as crianças de zero a três anos e nas chamadas pré-escolas ou centros e classes de educação infantil para as de quatro a seis anos, além de nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos, estabelecerão paradigmas para a própria concepção destes programas de cuidados e educação, com qualidade (BRASIL, 1998a).

O trabalho educativo pode, assim, criar condições para as crianças conhecerem, descobrirem e ressignificarem novos sentimentos, valores, ideias, costumes e papéis sociais.

Neste sentido, a instituição de educação infantil é um dos espaços de inserção das crianças nas relações éticas e morais que permeiam a sociedade na qual estão inseridas (BRASIL, 1998a).

Podemos perceber que a maneira como a infância é vista atualmente é consequência das constantes transformações pelas quais passamos, e que é de extrema importância para nos darmos conta destas transformações para compreendermos a dimensão que a infância ocupa atualmente.

2.3 Desenvolvimento Físico, Cognitivo e Psicossocial da Infância

Neste item procuramos esclarecer alguns aspectos das teorias acerca do desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial, ressaltando a importância da relação afetiva que se estabelece entre as ADI e crianças de 0 a 4 anos.

O desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial que a criança vai apresentando durante a evolução da sociedade muda de acordo com a cultura, crenças e valores, como destacado anteriormente através dos estudos de Àries (1981).

Para a finalidade desta pesquisa, serão abordados apenas o desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial que estão associados às idades das crianças de 0 a 4 anos.

Para enriquecer e subsidiar as contribuições dos autores abordados neste estudo apresentamos a seguir o Quadro 1, e 2 mostrando, alguns aspectos do desenvolvimento infantil.

QUADRO 13 - Períodos de Desenvolvimento

Períodos do Desenvolvimento			Desenvolvimento: Uma visão Holística					
Idade	Desenvolvimento Físico	Desenvolvimento Neurológico	Desenvolvimento Cognitivo	Desenvolvimento Da Linguagem	Desenvolvimento Emocional	Desenvolvimento Social	Self/Gênero Desenvolvimento Da Identidade	Desenvolvimento Moral
Recém-nascido (do nascimento a 1 mês)	Altura e peso aumentam rapidamente. O recém-nascido dorme a maior parte do tempo; estabelece o ciclo de sono-vigília. Todos os sentidos estão presentes no nascimento e se desenvolvem rapidamente	O cérebro atinge cerca de um quarto de seu peso adulto. O comportamento é quase sempre reflexo. Começa a mielinização dos tratos visuais.	Começa o estágio sensorio-motor. O bebê pode aprender por condicionamento ou habituação. O bebê presta mais atenção a estímulos novos do que aos que lhe são familiares.	O bebê comunica-se através do choro e reconhece sons que ouviu no útero.	O choro sinaliza emoções negativas; emoções positivas são mais difíceis de detectar.	A chegada do bebê muda os relacionamentos da família.	Os pais começam a tratar meninos e meninas diferentes.	
1-6 meses	O bebê estica o braço e agarra objetos. O bebê levanta e vira a cabeça. O bebê rola. O bebê consegue arrastar-se ou engatinhar. Desenvolve a percepção de profundidade. A visão aos poucos chega a 20-20.	Reflexos desnecessários desaparecem. Amadurece o córtex motor. Continua a mielinização dos tratos visuais até o quinto mês. Mudanças no funcionamento do cérebro correspondem a diferenciação das emoções.	O bebê repete comportamentos que trazem resultados agradáveis. O bebê coordena a informação sensorial. Poderá repetir uma ação aprendida anteriormente se lembrar do contexto original.	O bebê emite arrulhos e reconhece palavras familiares	O bebê sorri e dá risada em respostas às pessoas e a imagem ou sons inesperados. Contentamento, interesse e aflição antecipam emoções diferenciadas que surgirão mais tarde.	Começa a se desenvolver uma confiança básica. O bebê demonstra interesse por outros bebês através do olhar, de sons de arrulho e do sorriso.	Começam a surgir o senso de controle dos eventos externos e a autoconsciência.	
6-12 meses	O bebê fica sentado sem apoio, fica em pé segurando em algo ou alguém, depois fica em pé sozinho. Poderá dar seus primeiros passos independentes. Em um ano triplicou o seu peso	O desenvolvimento do córtex pré-frontal possibilita o surgimento das funções cognitivas superiores e da memória. Lobos frontais, sistema límbico e hipotálamo interagem para facilitar o processamento cognitivo-emocional.	O bebê se empenha em comportamento orientado para uma meta. Consegue distinguir diferenças entre pequenos grupos de objetos. O bebê demonstra irritação diferida e põe em prática comportamentos aprendidos.	O bebê reconhece sons na língua nativa; perde a capacidade de perceber sons de outra língua. Balbucia e depois imita sons lingüísticos. Poderá pronunciar suas primeiras palavras: usa holofrases.	Emergem emoções básicas: alegria, surpresa, tristeza, repugnância e raiva.	Os apegos se estabelecem. Poderá surgir ansiedade perante estranhos e ansiedade e separação.	O bebê percebe que a experiência subjetiva pode ser compartilhada.	Os pais começam a fazer uso da disciplina para orientar, controlar e proteger o bebê.

(continua)

(conclusão)

Períodos do Desenvolvimento			Desenvolvimento: Uma visão Holística					
12-18 meses	O aumento do peso e altura é desacelerado. A criança anda razoavelmente bem. Consegue construir uma torre de blocos.	Aumenta a lateralização e a localização das funções cerebrais.	A criança entende relações causais. Envolve-se em jogos construtivos e procura objetos onde os viu pela última vez.	A criança expande e reduz os significados das palavras.	As emoções continuam a se diferenciar. Aparecem referenciais sociais. Surge um primeiro estágio de empatia.	A relação de apego afeta a qualidade das outras relações.	Desenvolve-se a autoconsciência.	Obediência comprometida e situacional são os primeiros sinais de consciência. Atenção voltada a objetos quebrados ou danificados reflete ansiedade pelos próprios erros.
18-30 meses	A criança consegue subir escada. O grafismo consiste em rabiscos	Aumenta o número de sinapses. Ocorre a mielinização dos lobos frontais; esse desenvolvimento pode ser à base da autoconsciência. Sinapses desnecessárias são suprimidas.	A criança utiliza representações mentais e símbolos. A permanência do objeto é alcançada. A criança consegue formar conceitos e categorias. Emergência da memória episódica. Começa o estágio pré-operacional.	Emerge a explosão de nomeação. Primeiras sentenças geralmente são telegráficas. A criança começa a se desenvolver em conversações e super-regulariza as regras de linguagem.	Emergem emoções auto-avaliativas (constrangimento, inveja, empatia), bem como os precursores da vergonha e da culpa. Começa o negativismo.	Desenvolve-se a urgência pela autonomia. Aumentam os conflitos com os irmãos mais velhos. Os jogos são quase todos de correspondência. A brincadeira com outras crianças é principalmente uma atividade paralela.	A criança reconhece a si mesma no espelho. O uso de pronomes na primeira pessoa demonstra autoconsciência. Emerge a consciência de gênero.	A criança poderá exibir comportamento pró-social. Culpa, vergonha e empatia promovem o desenvolvimento moral. A agressão ocorre em conflitos por causa de brinquedos e espaço.
30-36 meses	A criança já tem a primeira dentição completa. Consegue saltar no mesmo lugar.	Os neurônios continuam a sofrer integrações e diferenciação.	A criança consegue contar. Conhece as palavras relativas as cores básicas. Entende analogias sobre itens familiares. Consegue explicar relações causais familiares.	A criança aprende novas palavras quase diariamente. Combina três ou mais palavras, e poderá pronunciar até mil palavras. Passa a usar o tempo verbal no passado.	A criança demonstra uma crescente capacidade de "ler" as emoções, os estados mentais e as intenções dos outros.	A criança demonstra cada vez mais interesse em outras pessoas, especialmente crianças.	A criança aplica termos descritivo a si própria.	A agressão torna-se menos física, mais verbal.
3-4 anos	A criança consegue copiar formas e desenhar. Consegue verter líquido, comer com talher e ir ao banheiro sozinha. Veste-se com ajuda.	O cérebro atinge cerca de 90% de seu peso adulto. A preferência manual fica evidente. A mielinização dos tratos auditivos está completa.	A criança entende símbolos. Provável início da memória autobiográfica. A criança se envolve em jogos de faz-de-conta. Consegue fazer cálculos pictóricos envolvendo números inteiros. Entende qualidades fracionais.	Vocabulário, gramática e sintaxe evoluem e tornam-se mais complexo. Desenvolvem-se as habilidades emergentes para a alfabetização. Intensifica-se a fala privada.	Surtos de negativismo; são comuns os acessos de raiva. A percepção do orgulho e da vergonha é pouco explícita.	A criança demonstra cada vez mais interesse em outras pessoas. Os jogos de faz-de-conta apresentam temas sociodramáticos. São comuns os conflitos com irmãos por causa de propriedade.	A criança brinca com outras do mesmo sexo, reforçando o comportamento típico do gênero. A autodefinição concentra-se em traços externos. O pensamento sobre si mesmo é de tudo ou nada.	Altruísmo e outros comportamentos pró-sociais tornam-se mais comuns; a motivação é ganhar elogios e evitar desaprovção. Culpa e preocupação com ações erradas. O julgamento moral é rígido.

Fonte: Papalia e Olds (2010, p. 3-4).

QUADRO 2 - Principais Desenvolvimentos Típicos em Quatro Períodos do Desenvolvimento da Criança

Faixa Etária	Desenvolvimento Físico	Desenvolvimento Cognitivo	Desenvolvimento Psicossocial
Período Pré-Natal (da concepção ao nascimento)	Ocorre a concepção por fertilização normal ou por outros meios. Desde o começo a dotação genética interage com as influências ambientais. Formam-se as estruturas e os órgãos corporais básicos: inicia-se o surto de crescimento físico é o mais acelerado do ciclo de vida. É grande a vulnerabilidade às influências ambientais.	Desenvolvem-se as capacidades de aprender e lembrar, bem como as de responder aos estímulos sensoriais.	O feto responde à voz da mãe e desenvolve uma preferência por ela.
Primeira Infância (do nascido aos 3 anos)	No nascimento, todos os sentidos e sistemas corporais funcionam em graus variados. O cérebro aumenta em complexidade e é altamente sensível à influência ambiental. O crescimento físico e o desenvolvimento das habilidades motoras são rápidos.	A capacidade de aprender e lembrar estão presentes, mesmo nas primeiras semanas. O uso de símbolos e a capacidade de resolver problemas se desenvolvem por volta do final do segundo ano de vida. A compreensão e o uso da linguagem se desenvolvem rapidamente.	Formam-se os vínculos afetivos com os pais e com outras pessoas. A autoconsciência se desenvolve. Ocorre a passagem da dependência para a autonomia. Aumenta o interesse por outras crianças.
Segunda Infância (3 a 6 anos)	O crescimento é constante; a aparência torna-se mais esguia e as proporções mais parecidas com as de um adulto. O apetite diminui e são comuns os problemas com o sono. Surge a preferência pelo uso de uma das mãos; aprimoram-se as habilidades motoras finais e gerais e aumenta a força física.	O pensamento é um tanto egocêntrico, mas aumenta a compreensão do ponto de vista dos outros. A imaturidade cognitiva resulta em algumas idéias ilógicas sobre o mundo. Aprimoram-se a memória e a linguagem. A inteligência torna-se mais previsível. É comum a experiência o maternal; mais ainda a da pré-escola.	O autoconceito e a compreensão das emoções tornam-se mais complexos; a auto-estima é global. Aumentam a independência, a iniciativa e o autocontrole. Desenvolve-se a identidade de gênero. O brincar torna-se mais imaginativo mais elaborado e, geralmente, mais social. Altruísmo, agressão e temor são comuns. A família ainda é o foco da vida social, mas outras crianças tornam-se mais importantes

Fonte: Papalia e Olds (2010, p. 12).

Segundo Rappaport, Fiori e Davis (198, p. 27) é possível afirmar que,

O desenvolvimento motor é o resultado da maturação de certos tecidos nervosos, aumentam em tamanho e complexidade do sistema nervoso central, crescimento dos ossos e músculos. São, portanto, comportamentos não aprendidos que surgem espontaneamente desde que a criança tenha condições adequadas para exercitar-se. Queremos com isso dizer que, apenas em casos de extrema privação (ou de algum tipo de distúrbio ou doença), estes comportamentos não se desenvolverão. Crianças criadas em caixotes ou quartos escuros (por mais incrível que pareça, têm-se varias notícias a este respeito) ou em creches de péssima qualidade, onde as crianças são mantidas sempre em seus berços, sem qualquer estimulação não desenvolverão o comportamento de sentar, andar, etc. na época adequada.

Osterrieth (1977) ressalta que esses aspectos de desenvolvimento físico não ocorrem mecanicamente apenas. São vivenciados

pela criança, pela família e pelo grupo social formando os alicerces para a base do “eu-corporal”.

[...] os recém-nascidos não são idênticos. Não só diferem pelas particularidades hereditárias, como ainda não tem a mesma idade no nascimento e sua história pré-natal pode apresentar algumas divergências. Há fatores de diferenciação que talvez subestimemos demasiado facilmente. Sejam quais forem, porém, essas diferenças verifica-se que um recém-nascido fixa a luz; reage diferentemente às diversas cores, como os gostos diferentes; ouve, reage a certos odores. O calor pode agradar-lhe, ao passo que o frio produz choro. Dá mostras de sensibilidade tátil, sobretudo na cabeça e particularmente em torno da boca. É capaz de mamar, de engolir, de bocejar, de espirrar, de soluçar, de virar a cabeça para libertar a respiração. A estimulação da palma das mãos determina um reflexo de agarramento que anuncia e prefigura a preensão. É, em suma, provido de um equipamento senso-motor em ordem de marcha. Não possui, contudo, nenhum quadro de referência no qual possa situar as impressões que experimenta. E, ademais, é todo dependente, para sobreviver, de boa vontade de sua roda humana. (OSTERRIETH, 1977, p. 34-35).

De acordo com o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* a criança recebe vários estímulos advindos do ambiente físico, ao nascer o bebê necessita de cuidados especiais devido a dependência de seus pais e familiares.

No ato de alimentar ou trocar uma criança pequena não é só o cuidado com a alimentação e higiene que estão em jogo, mas a interação afetiva que envolve a situação. Ser carregado ao colo e, ao mesmo tempo, ter o seio ou mamadeira para mamar, é uma experiência fundamental para o ser humano. Na relação estabelecida, por exemplo, no momento de tomar a mamadeira, seja com a mãe ou com o professor de educação infantil, o binômio dar e receber possibilita as crianças aprenderem sobre si mesmas e estabelecerem uma confiança básica no outro e em suas próprias competências. Elas começam a perceber que sabem lidar com a realidade, que conseguem respostas positivas, fato que lhes dá segurança e que contribui para a construção de sua identidade. (BRASIL, 1998b, p. 16).

Nesse sentido é possível observar que a interação com o aspecto físico ocorre com frequência nas atividades desenvolvidas pelas ADI, favorecendo a construção do vínculo.

Desta forma, o desenvolvimento físico está ligado ao aspecto cognitivo passando por modificações de maneira articulada com o processo de desenvolvimento infantil: O termo ‘cognitivo’ aparece aqui especificamente ligado ao desenvolvimento das estruturas do

pensamento, ou seja, da capacidade de generalizar, recordar, formar conceitos e raciocinar logicamente, hora se referindo a aprendizagens de conteúdos específicos. A polêmica entre a concepção que entende que a educação deve principalmente promover a construção das estruturas cognitivas e aquela que enfatiza a construção de conhecimentos como meta da educação, pouco contribui porque o desenvolvimento das capacidades cognitivas do pensamento humano mantém uma relação estreita com o processo das aprendizagens específicas que as experiências educacionais podem proporcionar. (BRASIL, 1998a, p. 18).

Ou seja, Piaget destaca que a aprendizagem refere-se à aquisição de uma resposta particular, concebida em função da experiência, obtida de forma sistemática ou não. Enquanto que o desenvolvimento seria uma aprendizagem de fato, sendo este o responsável pela formação dos conhecimentos.

A teoria do desenvolvimento, infelizmente, é bem menos elaborada que da aprendizagem, porque ela enfrentou a dificuldade fundamental de dissociar os fatores internos (maturação) dos fatores externos (ações do meio). Mas, esta mesma dificuldade é útil para nós, [...] Os três fatores clássicos do desenvolvimento são a hereditariedade, o meio físico e o meio social. Mas nunca se observou uma conduta devida à maturação pura, sem elementos de exercício, nem uma ação do meio que não se vá inserir nas estruturas internas. (PIAGET, 1964, p. 95).

Nesse sentido essa interação entre fatores internos e externos é fundamental para a assimilação de dados anteriores, como a hereditariedade, o meio físico e o social, pois, toda conduta tende a segurar o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação.

Segundo Piaget (1964), essa interação entre o meio interno e externo vai formar os mecanismos mentais na criança e explicar a natureza e o funcionamento desses mecanismos no adulto.

Somente as influências do meio adquirem importância cada vez maior a partir do nascimento, tanto, aliás, do ponto de vista orgânico quanto do mental. A psicologia da criança não poderia, portanto, recorrer apenas a fatores de maturação biológica, visto que os fatores que não de ser considerados dependem assim do exercício ou da experiência adquirida como da vida social em geral. (PIAGET; INHELDER, 1974, p. 8).

É importante observar que desde o nascimento, o desenvolvimento do bebê não ocorre de uma forma uniforme e regular. No

mundo que cerca o bebê muitas são as experiências as quais influem em sua formação e são repletas de significado em várias fases da primeira infância.

O desenvolvimento mental da criança surge, em síntese, como sucessão de três grandes construções, cada uma das quais prolonga a anterior, reconstruindo-a primeiro num plano novo para ultrapassá-la em seguida, cada vez mais amplamente. Isto já é verdadeiro em relação à primeira, pois a construção dos esquemas sensório-motores prolonga e ultrapassa a das estruturas orgânicas no curso da embriogenia. Depois a construção das relações semióticas, do pensamento e das conexões interindividuais interioriza os esquemas de ação, reconstruindo-os no novo plano da representação e ultrapassa-os, até constituir o conjunto das operações concretas e das estruturas de cooperação. Enfim, desde o nível de 11-12 anos, o pensamento formal nascente reestrutura as operações concretas, subordinando-as as estruturas novas, cujo desdobramento se prolongará durante a adolescência e toda a vida ulterior (com muitas outras transformações ainda). (PIAGET; INHELDER, 1974, p. 131).

Para Piaget (1964), cada estágio é constituído pelas estruturas que o definem, uma forma particular de equilíbrio, efetuando-se a evolução mental de uma equilibração sempre mais completa. Assim a conduta, no interior de qualquer estágio se manifesta e corresponde a um movimento, pensamento ou sentimento, correspondente a uma necessidade. A criança como o adulto, só executa alguma ação exterior ou mesmo inteiramente interior quando impulsionado por um motivo e este se traduz sempre sob a forma de uma necessidade. “[...] é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior” (PIAGET, 1964, p. 11).

Segundo Wadsworth (1996) Piaget, descreve o desenvolvimento afetivo e cognitivo durante os dois primeiros anos de vida, destacando que as estruturas de inteligência e sentimentos começam a se desenvolver na primeira infância.

Para o autor, nesse primeiro momento a criança ao nascer apresenta comportamentos reflexos simples e após dois anos ao nascimento, a criança está começando a falar.

A criança pode resolver a maioria dos problemas sensório-motores; isto é, ela pode alcançar objetos desejados, com o uso de um outro objeto auxiliar. No nascimento e no primeiro mês de vida, o afeto é visto apenas como uma atividade reflexa indiferenciada. De início, não há ‘sentimentos verdadeiros’ ou reações afetivas diferenciadas. Durante o estágio sensório-motor os sentimentos se desenvolvem e

ao final do estágio os sentimentos afetivos das crianças começam a desempenhar um papel na escolha das ações. (WADSWORTH, 1996 p. 25).

No quadro a seguir mostraremos os estágios cognitivos de Piaget.

QUADRO 3 - Estágios Cognitivos (Piaget)

Sensório- motor: (0 a 18 meses). Pode-se chamar-lhe período “sensório-motor” porque, à falta de função simbólica, o bebê ainda não apresenta pensamento, nem afetividade ligada a representações que permitam evocar pessoas e objetos na ausência deles.

Pré- operatório (2 a 7 anos). Surge, neste período [...] um conjunto de condutas que supõe a evocação representativa de um objeto ou de um acontecimento ausente e envolve, por conseguinte, a construção ou o emprego de significantes diferenciados, visto que devem poder referir-se não só a elementos não atualmente perceptíveis mas também aos que se acham presentes.

Fonte: Piaget e Inhelder (1974, p. 11; 47)

No estágio sensório-motor que vai de 0 a 18 meses aproximadamente a criança não dispõe de função simbólica e não apresenta uma forma de pensamento ou afetividade definida, os seus movimentos estão ligados exclusivamente ao desenvolvimento do seu próprio corpo.

Para o autor, a inteligência é anterior à linguagem, o desenvolvimento mental é representado por subestruturas cognitivas, que serve como ponto de partida para as construções perceptuais e intelectuais dos períodos seguintes, e para o desenvolvimento da afetividade.

Essas subestruturas servem de base para a organização da inteligência. Piaget (2008), fala de uma assimilação, o que significa que toda ligação nova se integra num esquematismo ou numa estrutura anterior. O sujeito se torna sensível aos estímulos na medida em que ele se torna assimilável às estruturas já construídas e, na medida em que isto acontece novos estímulos são buscados pelo organismo ativo.

O estágio pré-operatório inicia-se aos 2 anos e vai até os 7 anos de idade, marcado pela instalação simbólica e especialmente pela linguagem. Nesse período também se inicia o contato com o mundo exterior, o seu interesse se expandi do subjetivo para o objetivo, a criança já consegue se expressar através da linguagem, e as suas condutas são modificadas no aspecto afetivo e intelectual.

“Neste processo de descoberta, a linguagem e as outras funções de representação oferecem uma contribuição importante e, por este motivo, o desenvolvimento tem como característica o fato de ser simbólico” (GOULART, 2008, p. 53).

A partir desse momento, a linguagem, o jogo simbólico e a imitação que foram interiorizadas pela criança no período anterior, vão se organizando.

Para o autor no período de 0 a 1 mês de idade os reflexos básicos no qual o bebê nasce são: sugar, agarrar e chorar e os movimentos de braço, tronco e cabeça. O bebê quando estimulados, seus reflexos respondem. Sempre que um objeto é colocado nas mãos do bebê ele agarra, quando colocado em sua boca ele chupa, não fazendo distinção de um objeto e outro.

O bebê agarra em suas mãos desde um brinquedo ao dedo de alguém. Portanto, durante este período, o bebê assimila todos os estímulos através dos sistemas reflexos não indiferenciados.

O uso dos reflexos usados pelo bebê neste momento é essencial para o desenvolvimento nos estágios seguintes e estruturas cognitivas. Desde o início, estão presentes no bebê atos de assimilação e acomodação.

Nesse sentido o bebê constrói o universo dos objetos através da experiência, nesse momento ele não tem a noção dos objetos a não ser a nível reflexo.

Ainda durante este período, a causalidade está sendo desenvolvida e o afeto é associado com os reflexos, o recém – nascido busca alimentação e a libertação de desconfortos (WADSWORTH, 1996).

O segundo período de acordo com Wadsworth (1996), o desenvolvimento sensório – motor tem início quando os comportamentos do período anterior começam a ser modificados. O bebê começa a seguir com os olhos o movimento dos objetos (coordenação da visão); e movimenta a cabeça em direção aos sons (coordenação da visão- audição).

Com relação ao aspecto afetivo-emocional, a perspectiva psicanalítica, constrói sua teoria da personalidade a partir do desenvolvimento psicosssexual infantil.

QUADRO 14 - Fases Psicosexuais (Freud)

Oral (nascimento aos 12-18 meses). A principal fonte de prazer do bebê envolve atividades ligadas à boca (sugar e alimentar-se).
Anal (12-18 meses aos 3 anos). A criança obtém gratificação sensual retendo e expelindo as fezes. A zona de gratificação é a região anal, e o treinamento para o uso do toalete é importante.
Fálica (3 a 6 anos). A criança se apega ao genitor do sexo oposto e, posteriormente, se identifica com o genitor do mesmo sexo. O superego se desenvolve. A zona de gratificação transfere-se para a região genital.
Latência (6 anos à puberdade). Época de relativa calma entre fases mais turbulentas.
Genital (puberdade à idade adulta). Ressurgimento dos impulsos sexuais da fase fálica, canalizados na sexualidade adulta madura.

Fonte: Papalia e Olds (2010, p. 33).

De acordo com Vasconcelos (1997, p. 5): “[...] a criança nasce com um aparelho reflexo (que inclui os reflexos de sucção, preensão, pupilar, patelar, etc.), e, a partir desse momento, começa a se relacionar com o mundo externo”.

Desta forma, os esquemas vão pouco a pouco, diferenciando-se e integrando-se, no mesmo tempo em que o sujeito vai se separando dos objetos podendo, por isso mesmo, interagir com eles de forma mais complexa. O contato com o meio é direto e imediato, sem representação ou pensamento.

Exemplos: O bebê pega o que está em sua mão; "mama" o que é posto em sua boca; "vê" o que está diante de si. Aprimorando esses esquemas, é capaz de ver um objeto, pegá-lo e levá-lo a boca.

De acordo com Freud (apud PAPALIA; OLDS, 2000, p. 42) “[...] a personalidade é formada nos primeiros anos de vida, à medida que as crianças lidam com os conflitos entre impulsos biológicos inatos ligados ao sexo e as exigências da sociedade”.

Com relação ao desenvolvimento psicosexual infantil, Freud (1996) denomina a primeira fase como oral, na qual o desenvolvimento infantil é tido por percepções advindas do relacionamento com a mãe, ocorrendo desde o nascimento até os 18 meses, podendo estender-se até os 2 anos em alguns casos. Nela a atividade sexual não se separou da nutrição, A boca representa a primeira parte do corpo que a criança percebe e aprende a controlar, desta forma, sendo fonte de prazer e redução de tensão.

A pulsão básica do bebê não é social ou interpessoal, neste momento, as necessidades da criança são de fome e sede, Enquanto é alimentada, a criança é também confortada, aninhada, acalentada e acariciada, além do alimento, recebe o afeto transmitido pela mãe. É através da relação mãe-bebê que desenvolvem-se as primeiras percepções (FREUD, 1996, p. 187).

A percepção afetiva é predominante na experiência do recém nascido porque ele começa a desenvolver a capacidade de percepção de seu corpo e do outro (FREUD, 1996, p. 187).

Como pode ser observado a boca é a primeira área do corpo que o bebê pode controlar; a maior parte da energia libidinal disponível é direcionada ou focalizada nesta área. Conforme a criança cresce, outras áreas do corpo desenvolvem-se e tornam-se importantes regiões de gratificação. Entretanto, alguma energia é permanentemente fixada ou catexizada nos meios de gratificação oral.

Segundo Rappaport, Fiori e Davis (1981, p. 33): “Embora a genitalidade domine a organização afetiva adulta, podemos perceber que vários traços orais são mantidos, permeando os relacionamentos afetivos dos adultos”.

O segundo estágio de desenvolvimento libidinal ou psicosssexual, seguindo-se imediatamente ao estágio primário ou oral é a Fase Anal, que ocorre de 2 a 3 anos,

Uma segunda fase pré-genital é a da organização sádico-anal. Nela a divisão em opostos que perpassa a vida sexual já se constituiu, mas eles ainda não podem ser chamados de masculino e feminino e sim ativo e passivo. A atividade é produzida pela pulsão de dominação através da musculatura do corpo, e como órgão do alvo sexual passivo o que se faz valer é, antes de mais nada, a musculatura erógena do intestino; mas há para essas duas aspirações opostas objetos que não coincidem. Ao lado disso, outras pulsões parciais atuam de maneira auto-erótica. Nessa fase, portanto, já é possível demonstrar a polaridade sexual e objeto alheio, faltando ainda a organização e a subordinação a função reprodutora. (FREUD, 1996, p. 187).

Desta forma, o ânus e área vizinha são a maior fonte de interesse; aquisição de controle voluntário de esfíncter (treinamento da toaleta).

Nesse período, as crianças retêm suas fezes com o objetivo de aumentar o estímulo sensorial através do maior volume da massa, com um aumento secundário da pressão expulsiva. Além do prazer sensorial anal

direto, poderá ocorrer também o prazer do "intento de hostilidade", uma vez que a massa fecal expelida pode representar para a criança um objeto que é destruído na expulsão.

Por volta dos três anos de idade, a libido inicia nova organização. A erotização passa a ser dirigida para as genitais, desenvolve-se o interesse infantil por eles, a masturbação torna-se freqüente e normal a preocupação com as diferenças sexuais entre meninos e menina passam a contaminar até a percepção dos objetos. (RAPPAPORT; FIORI; DAVIS, 1981, p. 41).

Esta é a Fase Fálico-Edipiana onde o foco genital de interesse se volta para a estimulação e excitação; o pênis é o órgão de interesse de ambos os sexos; masturbação genital é comum; Intensa preocupação com ansiedade de castração (temor de perda ou danos aos genitais); inveja do pênis (insatisfação com os próprios genitais e desejo de possuir genitais masculinos), vista em meninas, nesta fase; Complexo de Édipo é universal. A fantasia da criança é poder ter "relações sexuais" e "casar" com o membro parental do sexo oposto (substituindo o pai ou a mãe), simultaneamente livrar-se do membro do mesmo sexo.

O superego é o herdeiro do "Complexo de Édipo", portanto a superação do conflito edípico da fase fálica é a evolução para o período da latência.

"O superego torna-se mais organizado, pois a convivência com outras pessoas, além dos pais, contribui não só para a formação do sistema de valores, mas também para controlar diferentes sistemas, o que torna a criança mais flexível e tolerante" (HIGA; SHIRAHIGE, 2007, p. 33).

Os três primeiros estágios, aqueles dos primeiros anos de vida, são cruciais:

[...] aquelas relativas aos primeiros cinco anos de vida – cruciais para o desenvolvimento da personalidade. Propôs que se as crianças receberem pouca ou muita gratificação em qualquer uma dessas fases, correm o risco de desenvolverem fixação – uma interrupção no desenvolvimento que pode afetar a personalidade adulta. Bebês cujas necessidades não são satisfeitas durante a fase oral, quando a alimentação é a principal fonte de prazer sensual, poderão, na idade adulta, ter o hábito de roer as unhas, fumar ou desenvolver personalidades agressivamente críticas. A criança que na primeira infância, teve um treinamento higiênico muito rígido, pode fixar-se na fase anal, quando a principal fonte de prazer era o movimentar dos

intestinos. Essa pessoa poderá ter obsessão por limpeza, ser rigidamente ligada a horários e rotinas ou mesmo tornar-se provocadoramente desleixada. (PAPALIA; OLDS, 2010, p. 32).

Enquanto Freud sustentava que as primeiras experiências da infância moldavam a personalidade de modo permanente, Erikson afirmava que o desenvolvimento do ego continua pela vida toda (PAPALIA; OLDS, 2000).

Erikson (2000) descreveu o desenvolvimento como dividido em oito crises, ou pontos críticos, que envolvera uma crise de personalidade em cada fase, e que as crises surgem de acordo com uma sequência de maturação tendo de ser resolvidas satisfatoriamente para um desenvolvimento saudável do ego.

Os estágios que Erikson chamou de psicossociais descreve algumas crises pelas quais o ego passa, ao longo do ciclo vital.

QUADRO 5 - Estágios Psicossociais

Confiança básica versus desconfiança (nascimento aos 12-18 meses). O bebê desenvolve o senso de que o mundo é um lugar bom e seguro. Virtude: esperança
Autonomia versus vergonha e dúvida (12-18 meses aos 3 anos). A criança desenvolve um equilíbrio de independência e auto-suficiência em relação à vergonha e a dúvida. Virtude: vontade.
Iniciativa versus culpa (3 aos 6 anos). A criança desenvolve a iniciativa quando experimenta novas atividades e não é dominada pela culpa. Virtude: propósito.
Produtividade versus inferioridade (6 anos à puberdade). A criança deve aprender as habilidades da cultura ou enfrentar sentimentos de incompetência. Virtude: habilidade.
Identidade versus confusão de identidade (puberdade ao início da vida adulta). O adolescente deve determinar seu próprio senso de eu ("quem sou eu") ou experimentar uma confusão de papéis. Virtude: fidelidade.
Intimidade versus isolamento (início da vida adulta). A pessoa procura formar compromissos com os outros; se não for bem sucedida, poderá sofrer isolamento e auto-absorção. Virtude: amor
Generatividade versus estagnação (vida adulta intermediária). O adulto maduro preocupa-se em estabelecer e orientar a próxima geração, ou então sente um empobrecimento pessoal. Virtude: cuidado
Integridade versus desespero (vida adulta tardia). O idoso alcança a aceitação da própria vida, o que favorece a aceitação da morte, ou então se desespera com a incapacidade de reviver a vida. Virtude: sabedoria.

Fonte: Papalia e Olds (2010, p. 33)

O autor acredita que o comportamento do principal provedor de cuidados (comumente a mãe) é fundamental ao estabelecimento, pela criança, de um senso de confiança básica. Para que ocorra uma finalização bem sucedida dessa tarefa, o genitor precisa amar com consistência e reagir de maneira previsível e confiante para com a criança. Aqueles bebês cujos cuidados iniciais foram erráticos ou severos podem desenvolver desconfiança. Seja qual for o caso, a criança carrega esse aspecto de identidade básica ao longo de seu desenvolvimento, influenciando a solução das tarefas posteriores. (BEE, 1997, p. 63).

Para que esse desenvolvimento ocorra, de acordo com Papalia e Olds (2010), cada estágio requer o equilíbrio entre uma tendência positiva e uma negativa. A qualidade positiva deve predominar, mas também é necessário um pouco da qualidade negativa.

Ou seja, o tema crítico da primeira infância,

[...] é confiança básica versus desconfiança básica. É preciso confiar no mundo e nas pessoas, ou se fica “preso” à desconfiança. No entanto, também é preciso um pouco de desconfiança para se proteger do perigo. O êxito em cada estágio é o desenvolvimento de uma determinada virtude, ou força – nesse caso, a virtude da esperança. (PAPALIA; OLDS, 2010, p. 34).

O segundo estágio Autonomia versus vergonha e dúvida corresponde ao segundo e ao terceiro ano de vida. A criança desenvolve um equilíbrio de independência e auto-suficiência em relação à vergonha e a dúvida. Virtude: vontade. Erikson (2005) entendia que nesse período o elemento principal é a modalidade, a maneira pela qual o ego da criança organiza a experiência. Nesse estágio as habilidades motoras e mentais da criança, surgem com a autonomia, à criança se orgulha das suas próprias realizações como: puxar, empurrar, subir, descer, abrir e fechar, segurar e soltar.

Para Erikson (2005 apud PEREIRA, 2005, p. 69)

Se os pais reconhecem a necessidade de a criança fazer tudo aquilo de que é capaz, por conta própria e quando quiser, então ela desenvolve o senso de que pode controlar seus músculos, seus impulsos, a si própria e, o que não é de pouca importância, seu meio ambiente: este é o senso de autonomia.

Ainda com relação ao aspecto afetivo, é importante salientar que um bom desenvolvimento humano requer um ambiente que ofereça condições saudáveis para atender as necessidades de cada um desses estágios.

Neste sentido a teoria de Wallon serve como instrumento para a reflexão pedagógica, pois suscita uma prática que atende às necessidades da criança nos planos afetivo, cognitivo e motor e promove o seu desenvolvimento nestes níveis (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992).

Nessa perspectiva, aumenta-se a compreensão do que é significativo nas condutas infantis e nas interações que acontecem no meio: a linguagem utilizada e as ações somadas à postura, o jeito de caminhar, a maneira de executar os gestos e as expressões faciais (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992).

Wallon (apud LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992, p. 93) assinala o fato de que,

[...] os gestos da mímica ou da fala apóiam e até conduzem o pensamento, ainda frágil. Com esta expressão revelam-se as sutis relações entre gesto-intenção, palavra-idéia que tendem a se inverter ao longo do desenvolvimento. No início, o gesto gráfico precede a intenção: o projeto é uma resultante, antes de ser um controlador do gesto que realiza o desenho.

“A emoção constitui também uma conduta com profundas raízes na vida orgânica: os componentes vegetativos dos estados emocionais são bem conhecidos e Wallon mergulha neles até descobrir sua origem na função tônica” (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992, p. 85).

Na perspectiva genética de Wallon, inteligência e afetividade estão integradas: a evolução da afetividade depende das construções realizadas no plano da inteligência, assim como a evolução da inteligência depende das construções afetivas. No entanto, o autor admite que, ao longo do desenvolvimento humano, existem fases em que predominam o afetivo e fases em que predominam a inteligência (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992).

Após um período inicial em que se destacam as necessidades orgânicas da criança, Wallon identifica um outro período - aproximadamente a partir dos seis meses -, em que a sensibilidade social começa a se configurar. Esta etapa vai sendo superada à medida que os processos de diferenciação – entre si e o outro –, vão se tornando cada vez mais elaborados. Assim, considera o psiquismo como uma síntese entre o orgânico e o social. Para tal, as emoções vão se subordinando cada vez mais às funções mentais. Em

suma, a afetividade reflui para dar espaço à atividade cognitiva. “[...] a razão nasce da emoção e vive da sua morte” (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992, p. 86).

A longa fase da infância tem sua correspondente na história da espécie; nas associações humanas mais primitivas, o contágio afetivo supre, pela criação de um vínculo poderoso para a ação comum, as insuficiências da técnica e dos instrumentos intelectuais. (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992, p. 89).

2.4 O Vínculo Afetivo

Segundo Klein (1981), as relações do bebê com seu primeiro objeto, a mãe, e com o alimento estão inseparavelmente interligadas desde o início. Portanto, o estudo dos padrões fundamentais de atitudes em relação ao alimento parece ser a melhor aproximação à compreensão dos bebês.

O estreito vínculo entre um bebezinho e sua mãe centra-se na relação com o seio, embora, já desde os primeiros dias, o bebê também responda a outros aspectos da mãe, como: sua voz, seu rosto, suas mãos, são as experiências fundamentais de felicidade e amor, de frustração e ódio, estão ligadas ao seio da mãe. Esse vínculo inicial com a mãe, que é fortalecido à medida que o seio está sendo estabelecido com segurança no mundo interno, influencia basicamente todos os outros relacionamentos, e em primeiro lugar com o pai. Este vínculo fundamenta a capacidade para formar toda ligação profunda e intensa com a pessoa.

Klein (1981) afirma inicialmente que a função da mãe é tornar possível a ilusão do bebê de que o seio dela faz parte dele pela adaptação quase completa às necessidades do mesmo, depois gradativamente sua tarefa será desiludi-lo, através da introdução de falhas no seu cuidado permitindo, assim, a ele um espaço de ausência por um tempo tolerável, onde recorre a sua própria criatividade associada a objetos da realidade externa no aguardo do retorno da mãe.

Segundo Winnicott (1983), a mãe que não provê ao seu filho uma imagem de si positiva, que não reflete nos cuidados e no afeto, será incapaz de desenvolver nesse filho a capacidade para eclodir o sentimento de culpa necessário para que se instale a lei e a ordem.

Esse desenvolvimento abrange três tarefas principais: “A integração do eu, a psique que habita o corpo e a relação objetal. Numa correspondência aproximada a estes três itens, temos as três funções da mãe: segurar (*holding*), manipular (*handling*) e apresentar o objeto” (WINNICOTT, 1983, p. 48).

O próprio termo *holding*, em inglês, como também em português, tem um significado abrangente, incluindo a idéia de tornar seguro, de firmar, de amparar, de impedir que caia, de garantir, de apoiar.

Segundo o autor, as bases da relação objetal instauram-se na primeira infância, e dependem da maneira como a mãe apresenta ao bebê o seio, a mamadeira, ou qualquer outro objeto. Nessa apresentação do objeto, ela o faz de tal modo que permite ao bebê criar o que já se encontrava ali, e na verdade, o que o bebê cria é parte da mãe que foi encontrada.

Trata-se de um dos paradoxos fundamentais da concepção winnicottiana de inscrição do bebê no mundo, que só é possível porque “[...] a mãe encontra-se num estado especial que lhe dá a condição de estar presente no momento e no lugar certo. Isso se chama adaptação às necessidades, que permite ao bebê descobrir o mundo de forma criativa” (WINNICOTT, 2000. p. 403).

Winnicott (1979) enfatizou a influência do meio ambiente no desenvolvimento psíquico do ser humano. Acreditava que o ser humano traz em si uma tendência inata a se desenvolver e a se unificar. É o ambiente, inicialmente, representado pela mãe ou por um de seus substitutos, que permite ou entrava o livre desenrolar desses processos.

Em sua teoria, Winnicott (1979) destaca a importância do papel desempenhado pela mãe, primeira representante da realidade para o indivíduo, visto que o bebê depende de sua mãe de forma absoluta e com ela forma uma díade, um duo fusional, não podendo discriminar nenhum objeto como externo ao próprio corpo. O bebê vivencia um estado primário de não integração e o ambiente materno suficientemente bom é fundamental para que o processo de integração se realize.

A mãe que, durante os primeiros meses de vida do filho, identifica-se com ele e que se adapta as suas necessidades é chamada pelo ,

Winnicott, de “mãe suficientemente boa”. Essa mãe representa o ambiente suficientemente bom, cuja importância é vital para a saúde psíquica do ser humano em devir. Neste estágio inicial, o bebê encontra-se exposto a eminentes ansiedades devido à extrema imaturidade dos seus recursos egóicos.

A presença e o cuidado materno, por meio da capacidade que a mãe possui de se identificar com as necessidades do bebê é que irá protegê-lo destas ansiedades, possibilitando que o processo de integração continue a operar. Nomeou esta capacidade de preocupação materna primária. Esta propicia um relacionamento de ego entre mãe e bebê que favorece a construção de sua subjetividade a partir da figura da mãe, o olhar materno reflete para o bebê ele mesmo. Decorre daí a importância fundamental da sustentação (holding) materna para o desenvolvimento e a saúde do bebê (WINNICOTT, 1979).

Segundo Winnicott (1979), no desenvolvimento emocional individual, o precursor do espelho é o rosto da mãe. A percepção do bebê vendo sua própria imagem no rosto materno e depois num espelho o permite descobrir seu próprio Eu e ser capaz de existir no mundo a partir de sua subjetividade.

A mãe suficientemente boa permite, assim, ao bebê desenvolver-se fundamentado em suas tendências inatas. Podendo então experimentar um sentimento de continuidade da vida, que é o sinal da emergência de um verdadeiro self, um verdadeiro eu, pois só o verdadeiro self pode ser criador e ser sentido como real. Um self verdadeiro começa a ter vida, por meio da força dada ao fraco ego do bebê pela mãe.

A mãe que se encontra identificada com as necessidades do bebê, atende-o no tempo certo e lhe oferece um objeto que o satisfaz exatamente no momento onde algo está pronto para ser criado pelo potencial alucinatório do bebê. Ao lhe dar a ilusão desta criação, a mãe permite que o bebê tenha uma experiência de onipotência.

Winnicott (1979) considera que durante este período de dependência absoluta, a mãe que age de maneira a estar disponível, diante de uma excitação potencial do bebê, permite que este adquira a satisfação de

suas necessidades e, conseqüentemente, a capacidade de assumir relações futuras estimulantes com as coisas e as pessoas.

A experiência de onipotência para o mesmo autor vai ser fundamental para que a confiança na realidade se estabeleça, bem como, a criatividade e a espontaneidade. Relata que o ato de criar é muito importante, nele o ser humano põe em marcha seu desenvolvimento, buscando a possibilidade de encontrar uma realidade que o represente, só podendo realizar-se na medida em que for possível recriar a realidade a partir da própria subjetividade. Somente assim será possível construir uma objetividade, uma realidade onde poderá encontrar a satisfação de suas necessidades.

Depois da fase que a criança teve a ilusão de ser onipotente, de criar objetos segundo suas necessidades e de ser uma coisa só com a mãe, ela descobre pouco a pouco que depende de sua mãe e que é separada dela.

Winnicott (1979) concorda e complementa que no brincar, isto é, nos fenômenos transicionais, que a criança ou adulto fluem sua liberdade de criação. E é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self).

Quando o bebê é privado dessa mãe suficientemente boa, a maturação não pode se efetuar. Segundo Winnicott (1979, p. 134), “A incapacidade materna de se adaptar na fase mais inicial não produz mais que uma aniquilação do self do bebê”.

Assim, o bebê desenvolve uma personalidade construída a partir de um falso self, vivendo um sentimento de vazio muito grande e de irrealidade a respeito de si mesmo e da realidade, pois não encontra no mundo externo algo que o represente. Nesse sentido o toque é afeto, cuidado e acolhimento. Um bebê que não foi tocado carinhosamente terá um começo de vida truncado e pode ser que algo se feche nessa hora, talvez para sempre. Uma sensação de falta indefinível, certa futilidade de existir, não estar bem instalado em seu próprio corpo. Um vazio que não é preenchido nem pelas maiores conquistas.

Ainda contemplando o vínculo, Bowlby (1988) diz que a qualidade dos cuidados parentais que uma criança recebe em seus primeiros anos de vida é de importância vital para a saúde mental futura. O que se acredita ser essencial à saúde mental é que o bebê e a criança pequena tenham a vivência de uma relação calorosa, íntima e contínua com a mãe (ou substituta

permanente, uma pessoa que desempenha, regular e constantemente, o papel de mãe para ele), na qual ambos tem satisfação e prazer.

Chama-se 'privação da mãe' a situação na qual uma criança não encontra este tipo de relação. É uma expressão ampla, que abrange um grande número de situações diferentes. Assim, uma criança sofre privação quando, vivendo em sua casa, a mãe (ou mãe substituta permanente) é incapaz de proporcionar-lhe os cuidados amorosos de que as crianças pequenas precisam. (BOWLBY, 1988, p. 14).

A privação parcial traz consigo a angústia, uma exagerada necessidade de amor, fortes sentimentos de vingança e, em consequência culpa e depressão. Podendo resultar em distúrbios nervosos e numa personalidade instável. Já a privação total tem efeitos de alcance ainda maior sobre o desenvolvimento da personalidade, e pode mutilar totalmente a capacidade de estabelecer relações com outras pessoas.

Nesse sentido, é importante saber da necessidade que as crianças têm, em seus primeiros três anos de vida, dos cuidados contínuos de sua mãe. E, separar a criança da mãe, com menos de três anos é uma operação muito séria, que só deve ser realizada por sólidas razões.

Diante deste contexto é importante acrescentar que:

O termo afetividade refere-se a um conjunto de estados afetivos, sentimentos, emoções e paixões de um indivíduo. Constitui-se a base da própria vida psíquica, por meio da qual se edificam as relações humanas, assim como todos os vínculos que unem o indivíduo a seu meio. O afeto é seu elemento fundamental. Entre os estados afetivos característicos, tais como o da alegria e dor encontra-se uma série de outros intermediários, sem nomes definitivos que podem se deslocar de um para o outro, transformando-se sucessivamente. (HIGA; SHIRAHIGE, 2007, p. 25).

Desse modo, quando a criança estiver com cerca de três anos, a mãe poderá sem perigos se ausentar por mais tempo, sempre tomando providências para que a criança fique aos cuidados de alguém de quem goste e em quem confie, e tendo também o cuidado de admitir e respeitar as ansiedades que inevitavelmente surgirão nela.

Bowlby (1988, p. 23), por meio de observações diretas da saúde mental e do desenvolvimento de crianças em instituições, hospitais e lares substitutos, evidenciou que, quando uma criança é privada dos cuidados

maternos, o seu desenvolvimento é quase sempre atrasado, nos aspectos físico, intelectual e social, podendo surgir sintomas de doença física e mental.

Entre as crianças que vivem em instituições foram observados alguns sintomas como: o bebê que sofre privação pode deixar de sorrir para um rosto humano ou de reagir quando alguém brinca com ele, pode ficar inapetente ou, apesar de bem nutrido, pode não engordar, pode dormir mal e não demonstrar iniciativa. Pode se notar atraso na fala, em qualquer idade. Quanto mais longa a privação, mais acentuada a queda no desenvolvimento da criança (BOWLBY, 1988).

Sabe-se que a privação pode ter más conseqüências, mas ainda não foi determinada a quantidade de privação que as crianças das diversas idades podem suportar.

Segundo Bowlby (1988), a privação pode ter efeitos negativos sobre o desenvolvimento das crianças durante o período da separação, no período imediatamente após a recuperação dos cuidados maternos e permanentemente, pelo menos numa pequena proporção dos casos.

Sugere ainda que três tipos de experiências ligeiramente diferentes podem produzir uma personalidade “incapaz de afeição” e delinqüente em algumas crianças como: falta de qualquer oportunidade para estabelecer ligação com uma figura materna nos primeiros três anos de vida; privação por um período limitado, mínimo de três e provavelmente mais de seis meses, nos primeiros 3 ou 4 anos; mudança de uma figura materna para outra durante o mesmo período.

Todas as relações humanas posteriores com qualidade objetal¹, a relação de amor, a relação do grupo com o líder, e todas as relações interpessoais têm sua origem, inicialmente, na relação mãe-filho. A capacidade do ser humano para estabelecer relações sociais é adquirida na relação mãe-filho. É através desse relacionamento que se consegue a canalização dos impulsos fundidos no objeto libidinal e se estabelece o modelo para todas as relações humanas posteriores.

Sendo assim, Guimarães (2005) diz que ao atentarmos as questões relativas à escola, como também aquelas relacionadas aos métodos

¹ Relação objetal é uma expressão empregada pela psicanálise contemporânea para indicar o modo de relação do indivíduo com seu mundo, relação que é o resultado complexo e total de uma determinada organização da personalidade (LAPLANCHE ; PONTALIS, 1981, p. 576).

e técnicas de ensino, é necessário que se admita a complexidade e a pluralidade de relações e de vínculos envolvidos, visando não reduzir a compreensão, mas levando em conta as exigências da criança contemporânea, da instituição responsável por seus cuidados e educação e da própria sociedade.

Nesse sentido, a educação infantil, a observação das formas de expressão das crianças, de suas capacidades de concentração e envolvimento nas atividades, de satisfação com sua própria produção e com suas pequenas conquistas é um instrumento de acompanhamento do trabalho que poderá ajudar na avaliação e no re-planejamento da ação educativa.

Referindo-se à avaliação formativa, deve-se ter em conta que não se trata de avaliar a criança, mas sim as situações de aprendizagem que foram oferecidas. Isso significa dizer que a expectativa em relação à aprendizagem da criança deve estar sempre vinculada às oportunidades e experiências que foram oferecidas a ela.

As ADI podem ser consideradas coadjuvantes deste processo nos primeiros anos de vida, desta forma, “[...] é um processo que decorre não em laboratório asséptico, mas no contexto de uma sociedade que tem uma tradição cultural que envolve saberes, normas, crenças e valores” (GUIMARÃES, 2005, p. 15).

No que diz respeito à formação da identidade e ao desenvolvimento progressivo da independência e autonomia, é necessário que algumas aprendizagens sejam prioritárias para as crianças até três anos de idade como: reconhecer o próprio nome, o nome de algumas crianças de seu grupo e dos adultos responsáveis por ele e valorizar algumas de suas conquistas pessoais.

As ADI podem ajudar as crianças a perceberem seu desenvolvimento e promover situações que favoreçam satisfazer-se com suas ações. Uma expressão de aprovação diante de novas conquistas é uma das ações que pode ajudar as crianças a valorizarem suas conquistas.

Quanto à observação das crianças, algumas de suas manifestações podem sinalizar desconforto, e devem ser compreendidas e consideradas pelo cuidador no planejamento de suas ações.

Nas primeiras creches, as profissionais assumiam uma personagem que podemos nomear como pajem/mãe. Nos primeiros jardins-de-infância, a personagem era a professora. Ainda hoje temos elementos da polarização entre cuidado e educação. Pajem/babá e professora atuam na creche e na pré-escola respectivamente mesmo estando previsto na LDB (9.394/96) que a diferenciação entre elas (creche e pré-escola) é apenas quanto a idade: 0 a 3 anos na primeira e 4 a 6 anos na segunda. No imaginário social o cuidado está muito ligado ao trabalho com crianças de até três anos; a educação e as práticas ditas pedagógicas, às crianças maiores de quatro anos. (GUIMARÃES, 2005, p. 93).

É importante ressaltar que desde que a mulher passou a integrar o mercado de trabalho, a escola ocupa um papel importante na formação da criança, ou seja, as ADI possuem um papel de extrema importância na vida das crianças enquanto as mães trabalham.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Delineamento da Pesquisa

A presente pesquisa foi realizada segundo o estudo de caso, numa abordagem qualitativa, com o objetivo de estudar a importância da relação afetiva que se estabelece entre as ADI e crianças de 0 a 4 anos e as implicações desta relação para o desenvolvimento infantil; buscando também analisar a qualificação profissional; o planejamento da ação docente e a prática pedagógica.

Segundo Minayo (2007), a pesquisa qualitativa verifica uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, cria um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. Uma abordagem do tipo estudo de caso para uma pesquisa qualitativa é o modo específico de coletar, organizar e analisar dados com o propósito de reunir informações compreensivas, sistemáticas e em profundidade sobre o caso de interesse.

Este tipo de pesquisa analisa a interação entre variáveis, compreende e classifica determinados processos sociais, oferecendo contribuições no processo das mudanças, criação ou formação de opiniões de determinados grupos e interpretações das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos (OLIVEIRA, 2008).

Oliveira (2008) ainda explica a abordagem qualitativa como sendo um processo de reflexão e análise da realidade pela utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. Esse processo implica estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionários, entrevistas e análise de dados, que deve ser apresentada de forma descritiva.

Nesta etapa, há a busca de uma apreensão profunda de significados nas falas, nos comportamentos, nos sentimentos, nas expressões, interligados ao contexto em que se inserem e delimitados pela abordagem conceitual do entrevistador, trazendo à tona, por intermédio do relato oral, uma

sistematização baseada na qualidade. A função deste sistema é, portanto, apreender o caráter multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, bem como captar diferentes significados de experiências vividas (ROSA; ARNOLDI, 2006).

Segundo Minayo (2007), a pesquisa qualitativa se aprofunda no universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes dos fenômenos humanos que fazem parte da realidade social do ser humano que age e pensa sobre o que faz e interpreta suas ações a partir da realidade vivida. Essa realidade vivida no universo dos significados não é visível, precisa ser entendida e manifestada pelos próprios pesquisados.

O sentido que um indivíduo (ou diferentes grupos) atribui às mensagens verbais ou simbólicas implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado, que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das representações sociais, cognitivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas (FRANCO, 2005).

A palavra representação é polissêmica e admite diferentes significados de acordo com diferentes perspectivas nas ciências humanas. O conceito de representação designa uma noção que se encontra no cruzamento de conceitos oriundos da psicologia e da sociologia, buscando explicar como os processos sociais se reproduzem no nível individual e como a ação individual e grupal intervém na transformação dos processos sociais por meio de mecanismos cognitivos e socioculturais. A partir dessas representações, que são construídas socialmente, as pessoas possivelmente orientam suas ações (PEREIRA, 2000).

É importante esclarecer que não pretendemos desenvolver um estudo minucioso sobre representação social. A intenção neste momento é chamar a atenção para a potencialidade desse estudo na busca de explicações sobre a estabelecimento de relações das ADI com crianças de 0 a 4 anos bem como de sua prática pedagógica, sob o ponto de vista das teorias: cognitivista e psicanalítica, conforme mostra o quadro 6, a seguir:

QUADRO 6 - Estágios de Freud do Desenvolvimento Psicosssexual

Estágio	Idade	Zonas Erógenas	Principal Tarefa desenvolvimental (fonte potencial de conflito)	Algumas características adultas das crianças que tiveram fixação nesse estágio	Desenvolvimento Cognitivo
Oral	0-1	Boca, Lábios, Língua	Desmame	Comportamento oral, como fumar, reagir exageradamente; passividade e credulidade.	Desenvolvem-se as capacidades de aprender e lembrar, bem como as de responder aos estímulos sensoriais.
Anal	2-3	Ânus	Treinamento de controle da urina e fezes	Muita ordem, parcimônia, obstinação, ou o oposto.	A capacidade de aprender e lembrar estão presentes, mesmo nas primeiras semanas. O uso de símbolos e a capacidade de resolver problemas se desenvolvem por volta do final do segundo ano de vida. A compreensão e o uso da linguagem se desenvolvem rapidamente.
Fálica	4-5	Genitais	Édipo	Vaidade, inquietação ou o oposto.	O pensamento é um tanto egocêntrico, mas aumenta a compreensão do ponto de vista dos outros. A imaturidade cognitiva resulta em algumas idéias ilógicas sobre o mundo. Aprimoram-se a memória e a linguagem. A inteligência torna-se mais previsível. É comum a experiência o maternal; mais ainda a da pré-escola.

Fonte: Bee (1997, p. 62); Papalia e Olds (2010, p. 12)

3.2 Sujeitos da Pesquisa

Para a realização da pesquisa, foram entrevistadas 8 ADI de uma creche pública na cidade de Presidente Prudente, SP. Ao todo na creche são 14 ADI, as quais estão assim distribuídas na execução das funções:

- **Berçário I:** 3 ADI cuidam de 18 crianças de 0 a 1 ano (agrupadas de 6 em 6)

- **Berçário II:** 3 ADI cuidam de 21 crianças de 1 a 2 anos (agrupadas de 7 em 7)
- **Maternal I:** 4 ADI cuidam de 60 crianças de 2 a 3 anos (agrupadas de 15 em 15)
- **Maternal II:** 4 ADI cuidam de 60 crianças de 3 a 4 anos (agrupadas de 15 em 15)

Como citado anteriormente, participaram do presente estudo, 8 (ADI) 2 do BI; 2 do BII; 2 do MI; e 2 do MII, que atuam em uma Creche da Rede Pública do estado de São Paulo. A escolha das mesmas teve como critério o tempo de permanência com as crianças na creche. Ou seja:

- **Sujeito 1** – Berçário I - 05 anos de experiência;
- **Sujeito 2** – Berçário I - 04 anos de experiência;
- **Sujeito 3** – Berçário II - 03 anos de experiência;
- **Sujeito 4** – Berçário II - 09 anos de experiência;
- **Sujeito 5** – Maternal I - 02 anos de experiência;
- **Sujeito 6** – Maternal I - 03 anos de experiência;
- **Sujeito 7** - Maternal II - 01 anos de experiência;
- **Sujeito 8** - Maternal II - 12 anos de experiência.

A escolha dos sujeitos se verifica em função ao cuidado com crianças de 0 a 4 anos, período contemplado na pesquisa por representar etapa principal do desenvolvimento do vínculo infantil. As ADI serão descritas como sujeitos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8.

3.3 Local de Realização da Pesquisa

O estudo foi realizado em uma creche filantrópica², sem fins lucrativos, que se encontra localizada na cidade de Presidente Prudente-SP.

É uma organização beneficente de assistência social, fundada em 14 de fevereiro de 1957, com a finalidade de atender crianças e adolescentes

² Os dados que seguem foram adaptados do PLANO DIRETOR 2010-2012, documento organizado pelos Orientadores Pedagógicos de Educação Infantil, com o objetivo de organizar um material de referência para iniciar as discussões sobre a proposta pedagógica da educação infantil com a comunidade escolar.

vitimados pelo abandono. A construção partiu de um grupo de pessoas caridosas.

Atualmente a instituição está sob a responsabilidade de uma Diretora da Unidade que é auxiliada por componentes da diretoria: diretor presidente, administrador, tesoureiro, secretário, orientador pedagógico.

O centro de Educação Infantil funciona desde 17 de agosto de 1998, é mantido por uma Sociedade Civil em parceria com poder público municipal e federal.

3.3.1 Caracterização da creche em estudo

Pensando em dar às crianças e aos adolescentes um atendimento individualizado, mais próximo da estrutura familiar, foi construída uma nova sede iniciada em 1989. E esta nova forma de trabalho, veio a se antecipar ao estudo da criança e do adolescente (lei n. 8069 de 13/07/1990), que trouxe em seu bojo o relacionamento institucional, tanto na estrutura física quanto na forma de gestão e reconhecendo que o acesso a educação infantil não é privilégio de alguns, mas direito de todas as crianças (PLANO DIRETOR, 2010).

A Instituição, aproveitando um espaço ocioso que, reformado e adaptado, transformou-se numa ampla creche com capacidade para 190 crianças que em 24 de agosto de 1998, foi inaugurada o Centro de Educação Infantil, com parceria da Prefeitura Municipal de Presidente Prudente.

Com essa iniciativa, amplia mais uma vez sua área de atuação e historicamente se incluiu como entidade de múltiplas ações, que visa prevenir o abandono das crianças, haja visto que a prioridade é para crianças em situação de risco pessoal e social, mediante a colaboração destas em creches e pré-escola.

A nova Constituição Federal, de 1998 em seu artigo 205 destaca que a educação é direito de todos, inclusive das crianças de zero a seis anos e explicita que a função é eminentemente educativa, a qual se somam as ações de colocar todas as crianças em igualdade pedagógica (BRASIL, 2000).

Dentro desta perspectiva, o centro de educação infantil desenvolve ações específicas em projetos integrados com as crianças,

famílias, funcionários e comunidade, com o objetivo de proporcionar condições de desenvolvimento físico, emocional, social e educacional da criança e promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade.

Tendo em vista, a importância da educação para a criança nos seus primeiros anos de vida e o significado social alcançado pela educação infantil como primeira etapa da educação fundamental, bem como, a demanda detectada pela entidade, assim é desenvolvido o seu trabalho.

3.3.2 Caracterização da comunidade escolar atendida

A instituição está localizada na zona norte da cidade de Presidente Prudente, atendendo crianças de 46 bairros que circundam esta região.

“Com relação ao nível socioeconômico e cultural das famílias 35,55% recebe de 1 a 2 salários mínimos, 27,05% recebe de 2 a 3 salários mínimos, 10,32% recebe de 0 a 1 salário mínimo” (PLANO DIRETOR, 2010, p. 7).

Desta forma, fica caracterizado que a maioria não apresenta renda familiar superior a 4 salários mínimos.

Em relação ao nível cultural.

As mulheres com 52,67% tem segundo grau completo, 15,65% tem primeiro grau completo, 9,6% tem curso superior e 8,18% possui primeiro grau incompleto. Já os homens 50,53% possui segundo grau completo, 16,37% o primeiro grau completo e 15,30% o primeiro grau incompleto, 5,34% curso superior e 2,49% superior incompleto. (PLANO DIRETOR, 2010, p. 7).

3.3.3 Descrição do principal recurso do bairro

No bairro há falta de equipamentos sociais mínimos que o bairro necessita, tais como posto de saúde, escola para o ensino médio e fundamental, projetos sociais para atendimento em horário alternado a escola, a creche é o principal equipamento social para as famílias do bairro e adjacências.

Como o bairro não possui equipamentos sociais mínimos, leva as famílias a terem que se deslocar para bairros vizinhos para realização de atendimento.

3.3.4 Caracterização da clientela da creche

A seguir, teremos a caracterização da clientela buscando identificar qual o tipo de clientes esta instituição atende.

A clientela atendida³ possui o seguinte perfil:

A profissão das mães dessas crianças na sua maioria são do lar com 22,15%; em seguida 21,51% são domésticas; 22,15 são serviços gerais; 5,70% são vendedoras e; 5,06% estão desempregadas. Já os pais dos alunos 5,70% são pedreiros; 8,23% são auxiliar geral; 3,80% são mecânicos; 10,13% são motoristas, 6,96% desempregados e; 3,80% são seguranças. (PLANO DIRETOR, 2010, p. 8).

Ainda, “65,82% dos pais das crianças são casados; 18,99% amasiados; 10,12% separados e; 2,53% solteiras” (PLANO DIRETOR, 2010, p. 8).

Com relação à religião, “62,65% são católicos; 31,65% são evangélicos e o restante 5,68% ficou entre messiânicos, mórmons e espíritas” (PLANO DIRETOR, 2010, p. 9).

Os dados coletados pelos responsáveis da instituição, mostraram que, esta população precisa de atendimento com qualidade.

3.3.5 Recursos físicos e materiais da unidade

O Quadro 7 a seguir, mostra a estrutura atual da Instituição.

³ Esses dados foram colhidos pela coordenação da creche. Foram entrevistadas 169 famílias das crianças, no entanto o total de atendidos é de 188 famílias cabendo ressaltar que 15,96% deixaram de responder as entrevistas porque não responderam a solicitação feita pelos educadores e direção.

QUADRO 7 - Estrutura da Instituição

Dependências	Qtd	Mobília	Material Didático	Equipamentos	Condições de uso
Sala de orientação pedagógica H.T.P.C.	01	1 mesa, 6 cadeiras, 1 armário para materiais e coleções pedagógicas, 1 armário para pertences dos funcionários, 1 arquivo e 1 armário para papeis diversos	Livros didáticos, textos e apostilas para leituras e complementação didática	Mimeografo	Adequados
Sala de vídeo	02	20 almofadas, 2 espelhos de parede grande.	CDs e DVDs	2 vídeos cassetes, aparelho de DVD, 2 televisão 29 polegadas, 1 aparelho de som.	Adequados
Sala de atividades múltiplas	02	4 mesas e 16 cadeirinhas; 1 armário de madeira; 1 espelho de parede; 1 caixa de brinquedos; 1 estante com variedade de brinquedos	Brinquedos, livros de histórias		Adequados
Cozinha	01	1 fogão industrial grande, 1 geladeira, 1 freezer grande, 1 pia com cuba de inox, 1 armário de madeira e 1 balcão.		1 liquidificador, 1 microondas, 1 espremedor de batatas, 1 picador de legumes	Adequados
Berçários	02	5 berços de madeira em cada sala, móveis, chocalhos, 2 armários de madeira embutidos em frente as duas salas do berçário, 10 cadeirões para alimentação, 1 mesa e 4 cadeirinhas.	1 colchão para estimulação, 1 espelho, brinquedos pedagógicos, motocas		Adequados
Sala de estimulação	01	1 espelho suspenso, 1 colchonete grande, 1 mesa com 4 cadeirinhas, 4 carrinhos de bebe	1 caixa de brinquedos e 15 motocas		Adequados
Lactário	01	1 geladeira duplex, 1 fogão de 4 bocas, 1 pia com 2 metros com cuba de inox com armário e gavetas para guardar pratos, talheres e panelas		Liquidificador, espremedor e esterilizador, etc.	Adequados
Sala dos maternais	04	4 mesas com 16 cadeirinhas, 1 armário de madeira, 1 espelho de parede, 15 colchonetes, 1 caixa de brinquedos, 1 lousa, 20 ganchos em cada sala para pendurar toalhas e mochilas			Adequados

(continua)

(conclusão)

Dependências	Qtd	Mobília	Material Didático	Equipamentos	Condições de uso
Dispensa	06	Contendo prateleiras de madeira - para serem utilizadas de acordo com as necessidades de cada sala – berçário, maternal e pré-escola.	Deposito de materiais pedagógicos, de produtos de limpeza e alimentos – cada um na sua respectiva sala		Adequados
Refeitório	01	3 mesas e 5 bancos específicos, 1 bebedouro e 1 mesa para aparar as refeições		Ventilador	Adequados
Área de recreio coberta	06	Para atividades externas com as crianças de acordo com as necessidades surgidas em cada ala do C.E.I.			Adequados
Banheiro de troca para berçários	02	2 cubas de inox, 2 trocadores, 1 lavatório para adultos, 2 vasos sanitários infantis com Box,		Chuveiros Elétricos	Adequados
Banheiro Funcionários	02	1 box com chuveiro, 1 lavatório com armário e espelho, 2 vasos sanitários e 2 duchas		Chuveiro com aquecimento solar	Adequados
Banheiro infantil	07	7 pias com varias torneiras para higiene, vários vasos sanitários infantil, 7 box com chuveiros		Chuveiro com aquecimento solar	Adequados
Área de serviço	03	Com tanque de inox e pia de azulejo			Adequados
Recepção	01	Com bancos			Adequados
Play Ground	02	Brinquedos de parque			Adequados

Fonte: Plano Diretor (2010, p. 9)

Esta estrutura visa contribuir com o ensino a aprendizagem dos alunos, portanto, a escolha de matérias didáticos e técnicas pedagógicas, bem como, de uma infra-estrutura adequada, demonstra uma relação de comprometimento dos profissionais envolvidos.

O principal objetivo da instituição é proporcionar às crianças meios de aprendizagem, formação, educação e cultura, fato que contribuirá para sua inserção social.

Nesse sentido tenta se estabelecer uma relação com as crianças de forma que ocorra interação e diálogo, proporcionando a compreensão de sua realidade, valorizando suas ações e todas suas possibilidades de expressão e criação através de uma escola democrática, e este fator só se faz possível a partir da atual estrutura.

3.3.6 Organização da H.T.P.C.

Para ocupar o cargo de ADI na referida instituição um dos requisitos necessários é ter o curso de Pedagogia.

Dentre as funções da ADI na creche, estão: planejar, coordenar, executar e avaliar as atividades pedagógicas, possibilitando o desenvolvimento integral das crianças, em complemento à ação da família e da comunidade; respeitar as crianças como sujeitos do processo educativo, favorecendo seu desenvolvimento em todos os aspectos, por meio de situações lúdicas e criativas; participar de reuniões de pais, cursos, palestras, encontros, paradas pedagógicas e demais eventos, buscando o processo de formação continuada e o aprimoramento de seus conhecimentos, bem como de seu desenvolvimento profissional.

O trabalho do orientador pedagógico tem por finalidade dar suporte aos educadores em seu trabalho desenvolvido junto as crianças. O principal ponto a ser trabalhado pelo orientador pedagógico está em levar o educador a reflexão da sua prática pedagógica.

Nas terças-feiras, no horário da manhã e da tarde, as ADI se reúnem com a Orientadora Pedagógica com o objetivo de programar as atividades semanais.

Nas HTPC mensais é o momento em que os educadores param para pensar e realizar reflexões acerca de suas práticas e ações, é também neste momento que se fazem os encaminhamentos, se tomam as decisões e se fazem as combinações para um bom andamento das atividades que vêm sendo desenvolvidas com as crianças.

3.3.7 Organização do espaço e do tempo das crianças na creche

A forma de estabelecer a rotina e o espaço na educação infantil deve responder às necessidades aos interesses dos meninos e das meninas, bem como, atender os diferentes ritmos das crianças.

QUADRO 8 - Rotina do Bercário I (0 a 1 ano) e Bercário II (1 a 2 anos)

ROTINA B I e B II		
Dia da Semana	Manhã	Tarde
Segunda-Feira	Livre	Televisão
Terça-Feira	Motoca	Brinquedoteca
Quarta-Feira	Brinquedoteca	Parque
Quinta-Feira	Televisão	Livre
Sexta-Feira	Parque	Motoca

Fonte: Plano Diretor (2010, p. 50)

QUADRO 9 - Rotina do Maternal I (2 a 3 anos)

ROTINA M I		
Dia da Semana	Manhã	Tarde
Segunda-Feira	Passeio	Televisão
Terça-Feira	Tanque de areia	Brinquedoteca
Quarta-Feira	Motoca	Recreação
Quinta-Feira	Televisão	Parque
Sexta-Feira	Motoca	Livre

Fonte: Plano Diretor (2010, p. 51)

QUADRO 10 - Rotina do Maternal II (3 a 4 anos)

ROTINA M II		
Dia da Semana	Manhã	Tarde
Segunda-Feira	Motoca	Tanque de areia
Terça-Feira	Recreação	Livre
Quarta-Feira	Televisão	Recreação
Quinta-Feira	Passeio	Parque
Sexta-Feira	Brinquedoteca	Televisão

Fonte: Plano Diretor (2010, p. 51)

3.4 Procedimentos de Coleta e Análise dos Dados

3.4.1 Instrumentos de coleta dos dados

Os instrumentos utilizados na presente pesquisa foram: entrevista semi-estruturada, observação e análise documental.

Os dados foram coletados através de entrevistas individuais, com roteiro semi-estruturado, com as ADI (Apêndice C),

A entrevista é uma técnica de coleta de dados que permite,

[...] tratar os temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os com profundidade. A entrevista pode ser a principal técnica de coleta de dados ou pode, como vimos, ser parte integrante da observação participante. (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 168).

A entrevista (Apêndice C) contempla duas partes: I – IDENTIFICAÇÃO (perfil do profissional estudado) e II – QUESTÕES, contendo quatro Eixos principais: Eixo 1 – Qualificação profissional; Eixo 2 – Planejamento da ação docente; Eixo 3 – Prática Pedagógica; Eixo 4 – Formação do Vínculo.

Segundo Laville e Dionne (1999), a entrevista proporciona um encontro entre entrevistador e entrevistado, tal abordagem aumenta a taxa de resposta, visto que é mais difícil dizer não no momento da entrevista e permite que o entrevistador explique e reformule as questões para atender as necessidades do entrevistado. Possibilita a mudança na ordem das perguntas e o acréscimo de outras que tragam informações significativas.

As questões, nesse caso, deverão ser formuladas de forma a permitir que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados. O questionamento é mais profundo e, também, mais subjetivo, levando ambos a um relacionamento recíproco, muitas vezes, de confiabilidade. Frequentemente, elas dizem respeito a uma avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos. Exigem que se componha um roteiro de tópicos selecionados. As questões seguem uma formulação flexível, e a seqüência e as minúcias ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente (ROSA; ARNOLDI, 2006).

Para o enriquecimento das discussões também foi utilizada a observação.

Ao planejar e implementar uma observação, o pesquisador se defronta com vários problemas todos de grande importância. Contudo, para obter informações de valor científico, na medida do possível, é preciso usar metodologias adequadas, afim de evitar a identificação de fatores que tem pouca ou mesmo nenhuma relação com o comportamento complexo que se deseja estudar. Outro problema refere-se à determinação do grau de influencia que a presença do observador pode causar, modificando o contexto e mesmo a situação a ser abordada. (VIANNA, 2003, p. 10).

Como parte da análise documental, foi utilizado o Plano Diretor, documento que consiste em um planejamento e avaliação das ações, a serem desenvolvidas pelos funcionários da unidade escolar com o objetivo de proporcionar às crianças meios de aprendizagem, formação, educação e cultura, fato que contribuirá para sua inserção social.

3.4.2 Caminho percorrido

O primeiro contato com a Instituição foi em julho de 2010, quando iniciamos pedindo autorização à diretora da creche para a realização da pesquisa. Nesse encontro, apresentou-se o projeto de pesquisa.

Em um segundo momento, após o consentimento da Diretora, houve a entrega dos documentos necessários para assinatura que seriam encaminhados para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e da Coordenadoria Central de Pesquisa (CCPq) da Universidade do Oeste Paulista.

O projeto de pesquisa e todos os documentos necessários para o cadastramento foram entregues nas duas instâncias acima citadas, sendo aprovado em 24 de setembro de 2010 com os seguintes números de protocolo: n. 302 do tipo PPG.

A partir dessa aprovação, foi realizado o primeiro contato pessoal com os participantes da pesquisa, em setembro de 2010. Na ocasião, cada uma das ADI foi entrevistada individualmente no próprio ambiente de trabalho.

Para a realização da pesquisa, houve a necessidade de se alicerçar nas normas e condutas éticas da instituição, desta forma a coleta de

dados para a pesquisa científica, ou seja, as informações coletadas, ocorreram mediante a autorização da Diretora da creche (Apêndice A), bem como as ADI (Apêndice C) que aceitaram participar da pesquisa, e assinaram o Termo de Consentimento livre e Esclarecido (Apêndice B).

As entrevistas foram realizadas num período de quatro dias, o horário escolhido foi pertinente, ou seja, realizadas em horário de almoço das ADI, para que não atrapalhasse a evolução do trabalho delas com as crianças. desta forma, a cada dia foram realizadas duas entrevistas.

Após a coleta de dados, foi realizado no mês de outubro de 2010 as observações do trabalho desenvolvido pelas ADI com as crianças.

Foram realizadas as observações com cada uma das turmas, B I, B II, M I, M II, no horário de entrada, no horário de almoço, na hora do sono, na brincadeira no pátio e no horário de saída. Cada uma das observações, com cada uma das turmas durou cerca de 15 minutos, onde foi possível a realização de anotações que contribuíram para a realização da pesquisa.

Além da realização da entrevista com as ADI e da observação pela pesquisadora, foi utilizado o Plano Diretor (PLANO DIRETOR, 2010), que visa planejar as ações desenvolvidas pelas ADI na creche no decorrer do ano letivo.

Com relação a tabulação e análise dos dados, segundo Guareschi e Jovchelovitch (1994), a coleta de dados exige longas entrevistas semi-estruturadas acopladas a levantamentos paralelos sobre o contexto social e sobre os conteúdos históricos que informam os indivíduos como sujeitos sociais. A análise, centrada na totalidade do discurso, é demorada e conseqüentemente estes estudos têm utilizado pouco sujeitos. Trata-se, assim, de designar os sujeitos da pesquisa de “sujeitos genéricos” que, se devidamente contextualizados, tem o poder de representar o grupo no indivíduo.

Os dados obtidos das entrevistas foram trabalhados por meio da análise de conteúdo apresentada por Bardin (2008), que consiste na interpretação do significado das respostas (escrita ou oral) apresentada pelo pesquisado. As diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de pólos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. As respostas colhidas dos

entrevistados foram divididas por Eixos e Categorias, e relacionadas com os objetivos propostos na pesquisa.

Inicialmente, as respostas das entrevistas foram fielmente transcritas, o que possibilitou sua interpretação. A partir da interpretação das falas das ADI, foi possível a construção de Eixos e Categorias, que explicitam o entendimento possibilitado a partir da leitura teórica e da parte empírica da pesquisa.

De acordo com Bardin (2008), o objetivo primeiro da categorização é apresentar, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos. Esse processo pode se dar de duas maneiras, uma em que o sistema de Categorias é estabelecido previamente e os elementos são repartidos à medida que vão sendo encontrados; a outra maneira ocorre quando o sistema de Categorias não existe previamente, resulta da classificação analógica e progressiva dos elementos. O título de cada Categoria é definido no final da operação.

Após a divisão por Categorias, as informações foram organizadas de acordo com o número de frequência (número absoluto de ADI). A seguir, apresentam-se os dados obtidos e sua análise, acrescidos da observação e análise documental.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Com objetivo de estudar a importância da relação afetiva que se estabelece entre as ADI e crianças de 0 a 4 anos; foram realizadas entrevistas semi-estruturadas (Apêndice C) como também a observação (Apêndice D) e a análise documental para o enriquecimento das discussões.

A seguir, a apresentação e discussão dos resultados.

O Quadro 11, apresenta a Parte I da entrevista (Apêndice C) com a Identificação dos sujeitos (perfil do profissional estudado).

QUADRO 11 - Caracterização geral dos sujeitos (ADI)

	SUJEITO 1 - B I Berçário I	SUJEITO 2 - B I Berçário I	SUJEITO 3 - B II Berçário II	SUJEITO 4 - B II Berçário II	SUJEITO 5 - M I Maternal I	SUJEITO 6 - M I Maternal I	SUJEITO 7 - M II Maternal II	SUJEITO 8 - M II Maternal II
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Idade (anos)	43 anos	41 anos	25 anos	29 anos	24 anos	26 anos	28 anos	41 anos
Estado Civil	Divorciada	Casada	Casada	Solteira	Solteira	Solteira	Casada	Casada
Nº de Filhos	1	1	Não	1	Não	Não	Não	2
Sexo dos filhos	Masculino	Masculino	-	Feminino	-	-	-	Masculino /Feminino
Idade dos filhos (anos)	14 anos	6 anos	-	7 anos	-	-	-	18 anos /11 anos
Curso de formação	Magistério	Assistente Social	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Letras	Pedagogia	Magistério
Tempo de atuação na Instituição (anos)	5 anos	4 anos	3 anos	9 anos	2 anos	3 anos	1 anos	12 anos
Curso de Atualização	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Não
Cursos Aperfeiçoamento (até 180h)	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Cursos Especialização (360h)	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Outros Cursos	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não
Participação em eventos	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador

O Quadro 11 mostra que todos os sujeitos entrevistados são do sexo feminino, confirmando uma tendência cultural de profissionais que atuam no magistério, por ser a ADI uma profissão que irá trabalhar com cuidados maternos.

A idade das ADI se situará entre 24 e 43 anos. O quadro de ADI se divide em solteiras, casadas e divorciadas. As ADI que possuem filhos perfazem um total de 4, as outras 4 ADI não possuem filhos.

Todas as ADI (num total de 8) possuem curso de formação, que são: magistério, pedagogia, letras e assistente social, incluindo uma ADI que possui habilitação em Educação Infantil.

Dos sujeitos entrevistados quatro realizaram cursos de atualização, apenas um ADI possui curso de aperfeiçoamento com até 180h e duas ADI possuem outros cursos caracterizados como transformação social, jornada de educação e congressos na área de educação. Porém, existe a necessidade de se buscar por cursos de aperfeiçoamento e especializações como também a participações em eventos da área.

O tempo de atuação das ADI na Instituição varia de 1 ano a 8 anos.

A partir do Quadro 12, os resultados das questões da Parte II da entrevista (Apêndice C), foram divididos em quatro Eixos principais: Qualificação Profissional, Planejamento da Ação Docente, Prática Pedagógica e Formação do Vínculo. Dentro desses quatro Eixos, foram formadas treze Categorias, com as informações apresentadas a seguir, em conjunto com a sua análise.

QUADRO 12 - Eixos e Categorias

Eixo I – Qualificação Profissional
Categoria 1 – Interesse e expectativas em relação ao trabalho Categoria 2 – Reconhecimento dos requisitos para atuação e competências Categoria 3 – Processo de admissão na creche Categoria 4 – Treinamento para atuar com crianças na creche Categoria 5 – Capacitação e concepção de competências
Eixo II – Planejamento da Ação Docente
Categoria 6 – Ferramentas de planejamento e Referencial Pedagógico Categoria 7 – Construção da prática de planejamento e criação de planos de ação
Eixo III – Prática Pedagógica
Categoria 8 – Dificuldades encontradas no cotidiano das crianças Categoria 9 – Processo de avaliação das crianças
Eixo IV – Formação do Vínculo Afetivo
Categoria 10 – A experiência de ter filhos e a contribuição para o trabalho Categoria 11 – Recepção e entrega da criança na creche Categoria 12 – A relação afetiva versus o dia a dia Categoria 13 – Gostar do que faz

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador

4.1 Eixo I – Qualificação Profissional

O **Eixo 1** descreve a qualificação profissional das ADI; as motivações que as levaram a trabalhar na creche; os requisitos que devem possuir um profissional que irá atuar nesta área; qual treinamento receberam e quais são os requisitos necessários para se atuar com crianças de 0 a 4 anos.

É importante ressaltar que o trabalho com crianças de 0 a 4 anos exige competências próprias. Guimarães (2005, p. 4) ao dissertar acerca da formação prática das educadoras da infância destaca que “o practicum – (como a de outros professores) é um processo longo, complexo, de ciclo de vida. Nas sociedades contemporâneas, dado o prolongado tempo de escolarização, as pessoas começam cedo e acabam tarde no ofício de aluno”, ou seja, ao lidar com as crianças o ambiente mostra que a cada dia há uma nova aprendizagem, ao ensinar aprendemos e, com essa aprendizagem, se conhece melhor cada um dos envolvidos no processo.

“A diversidade de práticas pedagógicas que caracterizam o universo da educação infantil reflete diferentes concepções quanto ao sentido e

funções atribuídas ao movimento do cotidiano das creches, pré-escolas e instituições afins” (BRASIL, 1998c, p. 17).

4.1.1 Categoria 1 – Interesse e expectativas em relação ao trabalho

“Com raras exceções, as pessoas que escolhem trabalhar com crianças pequenas o fazem porque gostam delas, sentem prazer em estar em sua companhia e têm interesse em vê-las crescer e se desenvolver” (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 71).

Ao serem questionadas sobre o interesse em trabalhar na Creche e quais eram as suas expectativas com relação ao trabalho a ser desenvolvido, a pesquisa constatou que três ADI buscam uma maior aproximação com relação a educação infantil, porque gostam de criança e lidar com elas é algo gratificante; e três delas consideram como oportunidade de emprego; o trabalho na creche apareceu em um momento de necessidade e acabou se tornando importante para realização profissional. Duas entrevistadas disseram que a expectativa com relação ao trabalho se dá pela realização profissional e pessoal, estes dados podem ser visto na Tabela 1, a seguir.

TABELA 14 - Interesse e expectativas em relação ao trabalho (questão 1)

Interesse e expectativas	Frequência
Educação infantil	3
Oportunidade de Emprego	3
Realização profissional e Pessoal	2
Total	8

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Analisando a fala dos sujeitos, pode-se perceber os interesses de cada um.

O **Sujeito 1 (BI)** justifica o interesse em prestar concurso público,

Na realidade eu queria passar no concurso para ter uma vida tranqüila, mas quando comecei a trabalhar na creche gostei muito e achei um trabalho lindo, maravilhoso e edificante. (Sujeito 1).

O **Sujeito 4 (BII)** relata que foi trabalhar com crianças por afinidade,

Trabalhar com a educação, sempre gostei desta área e desenvolver um trabalho onde eu sinta prazer em fazer. (Sujeito 4) (BII)

De acordo com esses relatos pode-se constatar que, ao se deparar com a rotina da instituição e a troca de experiência junto as crianças a realidade pode ser percebida de outra maneira. Muitas vezes os profissionais pensam na estabilidade financeira, mas quando se deparam com o trabalho com as crianças, o aspecto financeiro é deixado de lado para dar lugar ao aspecto emocional.

O **sujeito 8 (MII)** relata que o emprego na creche foi uma oportunidade de trabalhar com algo que já tinha em mente.

Porque sempre quis trabalhar na área da educação infantil, quando fiquei sabendo que iria abrir uma creche me inscrevi para participar. (Sujeito 8).

Esses fatores demonstram que ao participarem do cotidiano da instituição as ADI vão estabelecendo vínculos afetivos com as crianças. Esses vínculos derivam tanto de afinidade quanto da convivência.

“As crianças são um encanto, mas ao mesmo tempo exigem muito de seus cuidadores” (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 71).

Tais exigências é que dão vida a essa dinâmica social, fazendo com que as profioissionais busquem aperfeiçoamento de técnicas para realização das atividades desenvolvidas com as crianças.

4.1.2 Categoria 2 – Reconhecimento dos requisitos para atuação e competências

Lei Complementar 177/2010 (PREFEITURA MUNICIPAL DE PRESIDENTE PRUDENTE, 2010, em seu art. 10, estabelece que: “O provimento dos cargos de educadores infantis exige como requisito a habilitação em Curso Normal, em nível médio ou superior ou Licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitação para docência na educação infantil”.

A **Categoria 2** investiga quais são os requisitos necessários, do ponto de vista da ADI, para que pudessem atuar na Creche.

O estabelecimento de um clima de segurança, confiança, afetividade, incentivo, elogios e limites colocados de forma sincera, clara e afetiva dão o tom de qualidade da interação entre adultos e crianças. O professor, consciente de que o vínculo é, para a criança, fonte contínua de significações, reconhece e valoriza a relação interpessoal. (BRASIL, 1998b, p. 49).

TABELA 2 - Reconhecimento dos requisitos para atuação e competências (questão 2)

Requisitos e Competências	Frequência
Formação Profissional	8
Total	8

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

A Tabela 2 mostra que as oito entrevistadas consideram que o requisito principal está relacionado à formação profissional.

De acordo com o relato dos **Sujeitos 2 (BI); 3 (BII); 5 (MI)**

Formação; qualificação; cuidados e carinho na medida certa a proporcionar um desenvolvimento sadio e integral. Também sempre somos treinadas e orientadas pela orientadora e diretora da unidade. (Sujeito 2) (BI)

Ter uma graduação na área de pedagogia, ser uma pessoa dinâmica e gostar do que faz. (Sujeito 3) (BII)

Qualificação e formação, cuidados, atenção e carinho. (Sujeito 5) (MI)

Como se pode observar, esta relação envolve aspectos institucionais (formação), aspectos físicos (cuidar) e aspectos emocionais (carinho) que podem ser considerados com habilidades despertadas a partir da convivência em grupo, e alimentadas com os estímulos das ADI.

4.1.3 Categoria 3 – Processo de admissão na creche

Na **Categoria 3** a investigação procurou perceber como ocorreu a admissão das ADI para trabalharem na Creche.

TABELA 3 - Processo de admissão na creche (questão 3)

Pré-requisito	Frequência
Seleção	6
Treinamento	2
Total	8

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Conforme mostra a Tabela 3, seis ADI passaram por um processo seletivo que resultou na sua efetivação para o cargo na instituição. Já duas entrevistadas, além da seleção foram submetidas a treinamento.

Foi por seleção de curriculum e entrevista. (Sujeito 7) (MII)

Por uma seleção com psicóloga e treinamento para atuar na creche. (Sujeito 3) (B II)

A construção da identidade e a conquista da autonomia pelas crianças são processos que demandam tempo e respeito às suas características individuais. Nessa medida, algumas atividades propostas de forma sequenciada podem ajudá-las nesse processo. (BRASIL, 1998b, p. 63).

Diante de tal afirmação, é importante ressaltar que para atuar na creche como ADI é necessário que ocorra seleção criteriosa com a ajuda de profissionais qualificados, bem como treinamento para que as ADI tenham ciência da responsabilidade do trabalho que irá desenvolver.

Somente pelo do preenchimento dos pré-requisitos é que se formará uma equipe comprometida com o trabalho a desempenhar.

4.1.4 Categoria 4 – Treinamento para atuar com crianças na creche

Na **Categoria 4** - o questionamento para as ADI procurou verificar se elas receberam algum tipo de treinamento para atuar com as crianças que estão sob seus cuidados.

TABELA 4 - Treinamento para atuar com crianças na creche (questão 4)

Aperfeiçoamento e Habilidades	Frequência
Recebeu treinamento	5
Não recebeu treinamento	2
Capacitou-se sozinha	1
Total	8

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Na Tabela 4 pode-se verificar que cinco sujeitos receberam treinamento permitindo reciclar seus conhecimentos, dois sujeitos, consideram que não recebeu treinamento e um sujeito se capacitou sozinho, buscando oferecer um trabalho de melhor qualidade para a Instituição.

Entende-se que “uma criança saudável não é apenas aquela que tem o corpo nutrido e limpo, mas aquela que pode utilizar e desenvolver o seu potencial biológico, emocional e cognitivo, próprio da espécie humana, em um dado momento histórico e em dada cultura” (BRASIL, 1998b, p. 50).

O **Sujeito 2 (BI)** descreve a importância de participar de cursos que promovam suas habilidades profissionais,

Sim, investimos em cursos, congressos, palestras, reuniões pedagógicas, procuramos nos atualizar e melhorar sempre.
(Sujeito 2) (BI)

Ao investir em cursos de reciclagem as ADI demonstram o comprometimento com a profissão que escolheram, buscando melhorar o seu lado profissional demonstram que se preocupam em dar continuidade no trabalho que realizam.

Sim, e continuamos a nos aperfeiçoar para que haja êxito em nosso trabalho sabendo que esta é uma área de constante procura de conhecimento. **(Sujeito 3). (BII)**

Ainda, as ADI tem consciência das várias práticas pedagógicas e da importância em adquirir novos conhecimentos e habilidades.

Sim, em cada dia recebemos um tipo de treinamento como projetos e cursos. **(Sujeito 5) (MI)**

Todos os relatos **revelam** que a Instituição apóia e desenvolve cursos de aperfeiçoamento, preocupando-se com os funcionários que trabalham na instituição, desenvolvendo reuniões de HTPC visando minimizar os conflitos existentes no cotidiano da instituição.

4.1.5 Categorias 5 – Capacitação e concepção de competências

Os adultos têm um papel importante na modelagem do comportamento das crianças, mas eles podem fazê-lo de forma autoritária ou cooperativa, por meio de ordens ou negociação. Existem grandes evidências de que a segunda é de longe a mais eficaz, além de levar a menos conflitos e angústias. Esta é uma das razões pelas quais colocamos tanta ênfase no uso pelas cuidadoras da negociação com as crianças, em lugar de coerção, e na necessidade de os adultos ajudarem as crianças e negociarem umas com as outras. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 24).

Na **Categoria 5**, as ADI foram questionadas com relação se elas possuem os requisitos necessários para trabalhar com crianças nesta faixa etária, em que atuam e quais são esses requisitos na visão delas. Diagnosticando a capacidade afetiva, a capacitação técnica e a competência acadêmica.

TABELA 5 - Capacitação e concepção de competências (questão 5)

Competências	Frequência
Relacionada ao afeto	5
Relacionada à capacitação técnica	1
Relacionada à competência acadêmica	2
Total	8

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Na Tabela 5 pode-se verificar que, cinco sujeitos compreendem que o requisito necessário para trabalhar com crianças em idade de creche estão relacionadas ao afeto: um sujeito acredita que, após uma capacitação técnica a ADI está preparada para desempenhar suas funções, e dois sujeitos acreditam que após aprimoramento da competência acadêmica é possível ter habilidades para realização do trabalho.

Sim, temos que atuar na classe demonstrando autoridade e confiança com as crianças, com conteúdos e formas de ensiná-las. Educamos e cuidamos (cuidar do copo como higiene, saúde e nutrição) também temos prática cotidiana e saberes profissionais como conhecimentos teóricos proveniente de formação acadêmica. (Sujeito 2) (BI)

Com a fala do **Sujeito 2 (BI)** pode-se constatar que as entrevistadas possuem as habilidades necessárias para o desempenho da função.

O **Sujeito 3 (BII)** descreve a importância de dar uma atenção que justifique a ausência dos pais,

Sim, o requisito mais importante é você saber que esta criança necessita de carinho, atenção e cuidados que muitas vezes não recebe em casa. (Sujeito 3) (BII)

As ADI tem consciência da clientela que atende, e do aspecto emocional que deve desenvolver para atender as crianças.

Sim, porque procuro dar atenção as crianças e tento perceber o que elas querem dizer ou tentam manifestar com os movimentos corporais. (Sujeito 6) (MI)

A descrição do **Sujeito 6 (MI)** vem ao encontro com a teoria de Wallon, que:

[...] assinala o fato de que os gestos da mímica ou da fala apóiam e até conduzem o pensamento, ainda frágil. Com esta expressão revelam-se as sutis relações entre gesto-intenção, palavra-idéia que tendem a se inverter ao longo do desenvolvimento. No início, o gesto gráfico precede a intenção: o projeto é uma resultante, antes de ser um controlador do gesto que realiza o desenho. (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992, p. 93).

Diante de tais afirmações entende-se que as ADI assumem o papel de cuidadoras, atendendo as necessidades e expectativas das crianças da melhor maneira possível.

4.2 Eixo II – Planejamento da Ação da Docente

Muitos aspectos da atmosfera presentes na creche dependerão da maneira como as educadoras trabalham em conjunto e do tipo de liderança dada

pelas chefias, em especial se há um entendimento, expresso claramente, das metas do serviço oferecido as crianças e aos seus pais (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006).

No que se refere ao planejamento da ação das ADI os profissionais devem se pautar na legislação e nas normas e condutas éticas que permeiam a profissão. Desta forma, a Lei que rege esta área é a LDB (Lei de diretrizes e bases) da educação nacional brasileira. Este Eixo procurou avaliar qual a aplicabilidade dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, e diante das normas que se devem seguir, qual a proposta pedagógica que a instituição vem desenvolvendo, bem como, se as ADI participam da implementação desta proposta pedagógica e diante deste cenário quais são as atividades desenvolvidas visando a formação das crianças.

Durante a pesquisa foi possível observar que a coordenadora pedagógica e a diretora, da instituição em questão, estão sempre dando um suporte no desenvolvimento das rotinas, tendo uma participação atuante no cotidiano escolar.

4.2.1 Categoria 6 – Ferramentas de planejamento e referencial pedagógico

Na **Categoria 6**, a investigação se deu a partir do questionamento sobre a importância e aplicabilidade dos *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, bem como a importância da Proposta Pedagógica da creche, a fim de saber se há conhecimento e transferência dos saberes necessários para o trabalho desenvolvido.

TABELA 6 - Ferramentas de planejamento e referencial pedagógico (questão 6)

Ferramentas	Frequência
Ligados ao aprendizado	4
Ligados à prática	2
Ligados ao referencial	2
Total	8

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Na Tabela 6, verifica-se as ferramentas de planejamento relacionadas ao referencial pedagógico. Desta forma, quatro entrevistadas responderam que a importância da aplicabilidade das práticas pedagógica correspondem ao aprendizado, e para as outras quatro ADI está ligada a prática e ao referencial.

De acordo com o Sujeito 1 **(BI)** as ferramentas de planejamento:

Auxilia na realização do nosso trabalho educativo diário junto as crianças e é um avanço na educação infantil buscar soluções educativas para a superação. (Sujeito 1) (BI)

Já o Sujeito 4 afirma que:

É a base para que haja uma educação de qualidade pois os referenciais da a base para um bom planejamento assim reflete em uma boa ação em sala de aula. (Sujeito 4) (BII)

E o Sujeito 6, destaca que:

A importância é que podemos através do referencial, aprendermos como são as regras, os direitos e como devemos lidar com as crianças. (Sujeito 6) (MI)

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil,

[...] é fruto de um amplo debate nacional, do qual participaram professores e diversos profissionais que atuam diretamente com as crianças, contribuindo com conhecimentos diversos provenientes tanto da vasta e longa experiência prática de alguns, como da relação acadêmica, científica ou administrativa de outros. Ele representa um avanço na educação infantil ao buscar soluções educativas para a superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches e, de outro, da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas. (BRASIL, 1998a, p. 5).

Considerando os fatos observados, pode-se entender que o Referencial é um guia de reflexão de caráter educacional que possibilita as ADI se orientarem nos conteúdos didáticos buscando aprimorar o trabalho realizado com crianças de 0 a 6 anos.

4.2.2 Categoria 7 - Construção da prática de planejamento e criação de planos de ação

A **Categoria 7**, procurou investigar se as ADI discutem a proposta pedagógica da creche e se participam do planejamento, como são, onde acontecem e qual a frequência das reuniões.

TABELA 7 - Participação no planejamento das atividades desenvolvidas pela creche (questão 7)

Atividades	Frequência
Reuniões e Planejamento satisfatórios	8
Total	8

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Desta forma, a pesquisa constatou que os planejamentos ocorrem constantemente, contendo respostas positivas das oito entrevistadas.

Elaborar e implantar um projeto educativo requer das equipes de profissionais das instituições um grande esforço conjunto. A direção da instituição tem um papel chave neste processo quando auxilia a criação de um clima democrático e pluralista. Deve incentivar acolher as participações de todos de modo a possibilitar um projeto que contemplem a explicitação das divergências e das expectativas de crianças, pais, doentes e comunidade. (BRASIL, 1998a, p. 67).

De acordo com a resposta do Sujeito 1 **(BI)** as reuniões são produtivas e ocorrem,

Construção do Conhecimento; relações que se processam em grupo e na sociedade, conquista de autonomia, espaço, ações pedagógicas planejadas, instrumentos do educador. Sempre nos reunimos em HTPC e planejamos e discutimos a proposta pedagógica. (Sujeito 1).

Para o Sujeito 3 **(BII)**

São tratados assuntos relacionados ao desenvolvimento da semana, os pontos negativos e positivos e organização de materiais para o trabalho na próxima semana, também temos momentos de leitura e discussões para elevar o nosso conhecimento. (Sujeito 3) (BII)

O Sujeito 6 afirma que,

A proposta é sempre melhorar os atendimentos as crianças e pais das mesmas, tentar sanar dificuldades do dia a dia e não se

esquecer da parte pedagógica, social e cognitiva das crianças.
(Sujeito 6) (MI)

A troca de experiência no âmbito educacional possibilita um processo positivo para que a instituição se constitua como unidade educacional, possibilitando reflexões acerca das teorias e dos saberes que sustentam a prática pedagógica.

Nas reuniões as discussões que ocorrem acerca das atividades que serão desenvolvidas visando um planejamento semanal e programação das demais atividades que podem vir a ocorrer no mês em questão.

4.3 Eixo III – Prática Pedagógica

No Eixo que investiga a prática pedagógica, o foco principal da análise está nas dificuldades encontradas no cotidiano da creche e nas ferramentas que as ADI possuem para saná-las, ainda um ponto importante está com relação a avaliação aplicada às crianças para verificação de seu desenvolvimento nas atividades propostas.

4.3.1 Categoria 8 - Ação pedagógica, controle e avaliação

Na **Categoria 8** a problematização partiu buscando quais as dificuldades que as ADI encontram no cotidiano escolar ao lidar com as crianças. E, desta forma, o que elas fazem para saná-las, e se procuram ajuda de profissionais qualificados e de que forma essa ajuda ocorre.

TABELA 8 - Participação no planejamento das atividades desenvolvidas pela creche (questão 10)

Cotidiano escolar	Frequência
Comportamento	6
Convivência	1
Aprendizagem	1
Total	8

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Os resultados da Tabela 8 mostram que seis entrevistadas relataram que a maior dificuldade está voltada para o comportamento das crianças, ou seja, preocupadas como as crianças se comportam diante das tarefas que estão sendo desenvolvidas, tais como a hora do brincar no tapete, do vídeo, do parque, da leitura, dentre outras. Uma outra entrevistada relata que a dificuldade está a partir da convivência cotidiana, e uma considera que as dificuldades estão relacionadas a aprendizagem.

De acordo com o Sujeito 1,

Quando as dificuldades aparecem: criança agressiva, criança que não aceita regras, procuro com carinho conversar com essa criança, explicar o certo e errado, e também procuro saber dos pais como tem sido o comportamento dos mesmos em casa, ou seja, o que está acontecendo no lar dessa criança e uso as estratégias da educação para ajudar essa criança. (Sujeito 1) (BI)

O Sujeito 4 aponta ainda uma outra dificuldade,

Muitos pais não impõe limites e regras em casa e isso acaba desencadeando de forma negativa na escola, assim é necessário impor regras e limites para que a criança tenha um convívio social tranquilo e se conheça neste meio. (Sujeito 4) (BII)

Diante da fala dos sujeitos podemos constatar que a família exerce um papel importante na formação da criança. Porém, há de se levar em consideração que as ADI são imprescindíveis na continuidade na atenção do comportamento das crianças.

A forma com que as ADI lidam com os conflitos nas dependências escolares, poderá levar ou não a criança a repeti-los. A escola por sua vez, sendo um lugar que instrui, não deve tolerar a agressividade excessiva buscando, juntamente com a família, soluções para evitar estas situações.

Winnicott (1982, p. 262), afirma que “[...] a agressão tem dois significados. Por um lado, constitui direta ou indiretamente uma reação a frustração, por outro lado, é uma das muitas fontes de energia de um indivíduo”.

Na prática da instituição as crianças que necessitam de atenção extra, são encaminhadas para a coordenadora pedagógica que juntamente com a diretora vão tomar as decisões necessárias para resolver a situação em questão, vale lembrar que quando a situação merece uma atenção extra a

família é convidada a comparecer na instituição para que a questão seja resolvida.

4.3.2 Categoria 9 – Processo de avaliação das crianças

A **Categoria 9**, procurou investigar como é realizado o processo de avaliação das crianças e quais os instrumentos utilizados para a eficiência e eficácia deste processo.

TABELA 9 - Processo de avaliação das crianças (questão 11)

Avaliação	Frequência
Observação	7
Questionário	1
Total	8

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Na Tabela 9 é possível verificar que a avaliação, de acordo com sete entrevistadas, é realizada a partir da observação das crianças. E uma entrevistada utiliza o método com questionário.

De acordo com o Sujeito 3 **(BII)**

Em todos os momentos avaliamos as crianças, no brincar, no cantar, no banho, nas conversas, em roda. As crianças nos mostram o seu desenvolvimento e necessidade a todo o momento. (Sujeito 3) (BII)

Assim como o Sujeito 3 **(BII)** e o Sujeito 4 afirma que a avaliação é realizada em todos os momentos, ou seja,

A todo momento avaliamos as crianças, no brincar, no fazer as suas atividades, na sua atuação e comportamento assim conseguimos observar e ajudar as crianças. (Sujeito 4) (BII)

Já o Sujeito 6 **(MI)** afirma que,

Os instrumentos avaliados é uma forma do desenvolvimento num todo, como o desenvolvimento da coordenação motora, percepção com criança, como eles recebem algumas atividades, como eles aceitam o não. (Sujeito 6) (MI)

A estruturação do espaço físico da pré-escola deve possibilitar ampla mobilidade de circulação dentro e fora da sala de aula, contendo materiais pedagógicos dispostos de tal forma que possibilitem o livre acesso das crianças, posto que se pretende favorecer as explorações infantis.

Tal estruturação deve ser planejada e avaliada conforme a experiência de cada classe e alterada sempre que se fizer necessário. A elaboração de regras básicas com as crianças orientadoras do trabalho, constitui instrumento necessário e importante auxílio no desenvolvimento da autonomia, da disciplina como também da criatividade. (GUIMARÃES, 2005, p. 196).

Nesse sentido as avaliações devem ocorrer periodicamente e promover melhorias educacionais e pedagógicas visando o bem-estar das crianças atendidas pela creche.

4.4 Eixo IV – Formação do Vínculo Afetivo

O Eixo quatro descreve a formação do vínculo entre as ADI e as crianças, investigando se a condição de ser mãe contribui para a realização de seu trabalho, como se desenrola o início e o término da rotina com relação ao tratamento dado às crianças, como é a relação afetiva desenvolvida no cotidiano da creche e quais as principais dificuldades encontradas no cenário, e finalmente investiga o grau de motivação das ADI em trabalhar na área.

4.4.1 Categoria 10 - A experiência de ter filhos e a contribuição para o trabalho

Na **Categoria 10**, o principal questionamento se deu a partir de se a experiência de ter filhos contribui para o trabalho que a ADI desenvolve com as crianças na creche; porém há de se levar em consideração que algumas ADI não possuem filhos.

A maternidade exige, entretanto, da mulher, que seja capaz de lidar com forças que se opõem e se influenciam mutuamente, como acontece com a polaridade de união e separação. Com sua receptividade cinestésica ela funde com o bebê, acolhendo dentro de si como estivera antes de nascer, para que possa entendê-lo, sentindo o que ele sente, mas precisa, também, dele se discriminar, utilizando seus recursos de maturidade e experiência, para que possa dele cuidar, dando-lhe o que necessita. (CARON, 2000, p. 300).

TABELA 10 - Contribuição a partir da experiência de ter filhos (questão 10)

Ter Filhos	Frequência
Sim contribui	6
Não posso opinar	2
Total	8

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

A Tabela 10 mostra que seis ADI disseram que sim, contribui, e apenas duas ADI, não puderam opinar, pois são as ADI que não possuem filhos.

A experiência de ter filhos ajuda em certos aspectos práticos como a identificação de doenças contagiosas. Ser mãe não fornece segurança absoluta. Mas o afetivo é um elemento central na atuação Prática. (Sujeito 1). (BI)

Diante da fala do Sujeito 1 pode-se afirmar que a experiência de ter filhos leva ao aperfeiçoamento da prática profissional. Em outras palavras, muitas vezes, ao tratar dos filhos a mãe vai adquirindo naturalmente a percepção das necessidades básicas das crianças que estão em seu cuidado, assim sendo,

[...] o essencial constitui a mais simples de todas as experiências, a que se baseia no contato sem atividade e que cria as condições necessárias para que se manifeste o sentimento e unidade entre duas pessoas, que de fato são duas, e não apenas uma. Estas coisas dão ao bebê a oportunidade de ser, a partir da qual podem surgir as coisas seguintes, que tem a ver com a ação, o fazer e o deixar que façam por ele. Aqui estão os fundamentos daquilo que, gradualmente, se torna para o bebê uma existência fundamentada na autopercepção. (WINNICOTT, 1988, p. 4-5).

Já o Sujeito 6 (MI) afirma que,

Não tenho filhos. Mas acredito que essa minha profissão possa me ajudar quando tiver o meu filho, porque é uma profissão que exige cuidados, atenção, dedicação e muito carinho, além da percepção que desenvolvemos ao lidar com as crianças. (Sujeito 6) (MI)

Neste caso, ocorre o inverso, como a ADI iniciou a carreira profissional antes da maternidade, esta experiência com as crianças irá auxiliá-la no momento em que resolver ser mãe.

Foi possível através da observação, perceber que mesmo as ADI que não possuem filhos agem com instinto maternal, ou seja, conseguem identificar a partir do choro ou demais movimentos quais são as necessidades das crianças.

4.4.2 Categoria 11 - Recepção e entrega da criança na creche

Na **Categoria 11**, o questionamento se deu em como as ADI recebem as crianças quando elas chegam na creche, ou seja na entrada, e como elas entregam as crianças no final do dia, na saída, para o responsável, que no caso são as mães e/ou pais dessas crianças. Ainda, procura investigar como as ADI percebem a questão da relação afetiva desenvolvida na creche.

De acordo com Goldscmied e Jackson (2006, p. 19):

É importante para as pessoas que trabalham com crianças pequenas compreender a forma como a sua atividade individual encaixa-se na estrutura global dos serviços para famílias. Para oferecer a melhor experiência possível às crianças em seu cuidado, essas pessoas precisam também ser capazes de sair de seu ambiente de trabalho e olhar as coisas de um ponto de vista mais amplo.

TABELA 11 - Como recebe e entrega a criança na creche (questão 11)

Chegada e saída	Frequência
Visão Afetiva	8
Total	8

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

A Tabela 11 mostra que todas as entrevistadas relacionam a recepção e entrega das crianças com a afetividade que possuem nessa interação.

Ainda a **Categoria 11** procura identificar, exprimindo a experiência e vivencia das ADI, qual a importância da relação afetiva que

acabam estabelecendo entre elas e as crianças que estão sob suas responsabilidades.

De acordo com o Sujeito 1 (BI)

Recebo-as com carinho, abraço e beijo para que a criança se sinta segura. No final entrego a criança bem limpinha, arrumadinha para o responsável despedindo com beijos e muito carinho. (Sujeito 1) (BI)

Da mesma forma, o Sujeito 4 e o Sujeito 6 afirmam que:

Recebemos com alegria para que a criança se sinta acolhida e segura. Na entrega passamos o dia para os pais e entregamos com alegria para que ela sinta prazer em voltar. (Sujeito 4) (BII)

Recebo as crianças com muito carinho, procuro sempre dar atenção em algo que ela trás de diferente como: um lacinho colorido, a sandalhinha diferente ou até mesmo observar se a criança está contente ou não etc. Em seguida deixo aquela criança e dou atenção para a próxima. No final do dia, antes do responsável pegar, dou banho na criança troco a roupinha, penteio os cabelinhos e depois se houve algum problema durante aquele dia, já falo para o responsável e escrevo no caderninho um recadinho porque às vezes não são os pais que vem buscar as crianças. Nesse recadinho que vai no caderninho da criança é pedido para os pais mandarem assinado. (Sujeito 6) (MI)

No momento de receber e entregar as crianças foi observado que às ADI, se preocupavam em dar atenção para as crianças, mantendo o vínculo afetivo entre elas.

4.4.3 Categoria 12 – A relação afetiva versus o dia a dia

Ao serem questionadas sobre a importância da relação afetiva entre as ADI e as crianças, podemos perceber que:

O trabalho desenvolvido pelas ADI na creche refletem o fortalecimento do vínculo, pois ao criarem uma atmosfera agradável para o cotidiano da creche as crianças se sentem acolhidas. Durante a observação foi possível constatar que o vínculo é construído a partir de uma conduta das ADI ao receber as crianças no momento da chegada na creche.

Uma autoconfiança bem fundamentada, podemos concluir, é, geralmente, o produto de um crescimento lento e não reprimido, da infância até a maturidade, durante o qual, através da interação com os outros, incentivadores e confiáveis, a pessoa aprende a combinar a confiança nos outros com a confiança em si mesma. (BOWLBY, 2006, p. 165).

TABELA 12 -Importância da relação afetiva entre ADI e a criança (questão 12)

Relação Afetiva	Frequência
Extrema importância	4
Muito importante	2
Importante	2
Total	8

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

A Tabela 12 mostra que quatro entrevistadas identificam que a relação afetiva com as crianças como sendo de extrema importância, duas entrevistadas identificam como muito importante e as outras duas entrevistadas apenas como importante.

De acordo com o Sujeito 1 **(BI)**

É de suma importância para o desenvolvimento do aprendizado, proporcionando ao aluno a oportunidade de ser visto com competência e olhado com responsabilidade e respeito. A ADI tem que ser uma facilitadora do desenvolvimento da criança. O vínculo é um grande aliado quando falamos em aprendizagem. Essa relação afetiva trará enorme contribuição para a educação.
(Sujeito 1) (BI)

Para o Sujeito 3 **(BII)**

Esta troca de afetividade é de extrema importância visando que a criança nos vê como espelho e esta troca dará a base para esta criança se desenvolver plenamente em todos os aspectos.
(Sujeito 3) (BII)

E, para o Sujeito 7 **(MII)**

Do meu ponto de vista o vínculo é muito importante pois a criança passa a maior parte do dia na creche, e tendo um bom vínculo com a ADI o trabalho torna-se mais prazeroso, e beneficia o desenvolvimento e aprendizado das crianças.
(Sujeito 7) (MII)

É possível afirmar que as crianças em idade de creche “ainda não dispõem da linguagem para expressar suas experiências, também precisam destes relacionamentos especiais, necessitando profundamente deles de uma forma imediata e concreta” (GOLDSMIED; JACKSON, 2006, p. 55).

Diante das constatações feitas na observação anterior, ou seja, da criação de um ambiente acolhedor para as crianças, é possível que as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas sejam realizadas com prazer dando condições para que o aprendizado ocorra de maneira satisfatória as práticas motoras e cognitivas.

4.4.4 Categoria 13 – Gostar do que faz

TABELA 13 - Gosta do que faz (questão 13)

Gostar	Frequência
Sim	8
Total	8

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Na Tabela 13 foi possível verificar todas as entrevistadas gostam do que fazem, constatando-se assim através comprometimento com o trabalho desenvolvido pela instituição.

Sim, claro, porque quando você vê o desenvolvimento da criança é muito gratificante, é um dom e sempre fui rodeada de crianças, minhas colegas diziam que parecia que eu tinha mel. Eu sempre fui apaixonada por crianças pelo fato de serem puras, o próprio Jesus ele sempre abençoou as crianças, gostava de estar rodeado por crianças, e dizia: O reino dos céus é daqueles que são como crianças. (Sujeito 1) (BI)

Sim, adoro o que faço aqui na creche, porque me sinto gratificada em poder contribuir com a aprendizagem das crianças e participar na construção das suas conquistas. (Sujeito 6) (MI)

Para Guimarães (2005, p. 91)

A educadora infantil, como pessoa inserida na sociedade, constrói ao longo de sua existência uma identidade pessoal/profissional. Não seria coerente separar essas duas dimensões da identidade que

podem ser compreendidas como diferentes papéis (ou conjunto de) desempenhados pelo sujeito no processo de identificação.

Ainda segundo a autora

A identidade assumida pelo profissional, a consciência do papel a desempenhar e as ações cotidianas têm relação direta com a identidade construída para a instituição. Lembrando que tudo isso faz parte de um processo histórico, social, institucional que extrapola a dimensão individual da construção da identidade. (GUIMARÃES, 2005, p. 92).

Durante as observações foi possível constatar que as ADI da referida instituição possuem motivação para desempenhar suas tarefas junto as crianças. Ainda, sentem-se acolhidas nos momentos que necessitam de um suporte da coordenação e da direção.

As ADI revelaram-se profissionais comprometidas com o trabalho que desempenham possibilitando, além das práticas pedagógicas, a identificação de possíveis problemas motor, psíquico e social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como dissemos na introdução deste trabalho, diante das experiências que tive como aluna estagiária do Curso de Psicologia e como profissional atuante, com preocupação voltada para temas que explicam a relação afetiva entre as crianças e os profissionais da saúde e da educação; a escolha do tema da presente pesquisa teve como propósito investigar a importância do vínculo afetivo entre as Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI) e crianças da creche, ou seja, como as ADI constroem os possíveis vínculos com crianças de zero a quatro anos, atendidas em uma creche, localizada na cidade de Presidente Prudente - SP.

Para tanto, contamos com a contribuição da Educação e da Psicologia, com o apoio de vários estudiosos, nos fornecendo subsídios para o entendimento do desenvolvimento infantil e da construção do vínculo entre as ADI e as crianças no ambiente da creche.

[...] os vínculos afetivos e os estados subjetivos de forte emoção tende a ocorrer juntos [...] assim muitas das mais intensas emoções humanas surgem durante a formação, manutenção, rompimento e renovação de vínculos emocionais. Afetividade é o atributo psíquico que dá o valor e Representa a realidade. (BOWLBY, 2006, p. 97-98).

Entende-se que os bons vínculos podem ser estabelecidos, a partir de “uma postura de acolhimento, escuta e respeito às famílias, realizando as orientações necessárias para essa fase, e que os profissionais da escola fiquem atentos para não se envolver em disputas com os pais pelo amor da criança” (ROCHA, 2009, p. 7).

Na busca de atingirmos nossos objetivos, caminhamos rumo ao conhecimento sobre o ambiente da creche e como as ADI compreendiam a importância do vínculo afetivo na transição que se estabelecia entre Instituição Familiar e Instituição Social.

Nesse sentido os instrumentos utilizados na pesquisa foram a entrevista semi-estruturada; observação e análise documental, os quais serviram de apoio para que esse estudo pudesse ser realizado.

A literatura analisada buscou focar pontos significativos como: aspectos históricos da infância; mostrando um pouco do período histórico, em

que as mudanças sociais ocorrem de maneira significativa, revelando que nem sempre era valorizada como deveria. Os Aspectos históricos da creche; que resgata a história da infância e a ausência de um lugar específico para que as crianças pudessem ficar enquanto seus pais trabalham. Procuramos esclarecer alguns aspectos das teorias acerca do desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial, ressaltando a importância da relação afetiva que se estabelece entre as ADI e crianças, que durante a evolução da sociedade muda de acordo com a cultura, crenças e valores, como destacado nos estudos de Ariès (1981). E por último, o ponto principal desta pesquisa, o Vínculo Afetivo, que contempla a qualidade dos cuidados parentais que uma criança recebe em seus primeiros anos de vida, a importância vital para a saúde mental futura do bebê e da criança pequena, a vivência calorosa, íntima e contínua com a mãe (ou substituta permanente, uma pessoa que desempenha, regular e constantemente, o papel de mãe para ele), na qual ambos tenham satisfação e prazer (BOWLBY, 1988).

Em meio aos objetivos propostos e de acordo com o instrumento de coleta de dados utilizado na pesquisa identificou-se que, mesmo quando uma criança permanece na instituição, os efeitos prejudiciais podem ser diminuídos por cuidados maternos extras, prestados por uma substituta.

Entende-se que os bons vínculos podem ser estabelecidos, a partir de “uma postura de acolhimento, escuta e respeito às famílias, realizando as orientações necessárias para essa fase, e que os profissionais da escola fiquem atentos para não se envolver em disputas com os pais pelo amor da criança” (ROCHA, 2009, p. 7).

Nesse sentido pudemos constatar que ao se deparar com a rotina da instituição e a troca de experiência junto às crianças, a realidade pode ser percebida de outra maneira. Muitas vezes os profissionais pensam na estabilidade financeira, mas quando se deparam com o trabalho com as crianças, o aspecto financeiro é deixado de lado para dar lugar ao aspecto emocional. Esses fatores demonstram que ao participarem do cotidiano da instituição as ADI vão estabelecendo vínculos afetivos com as crianças. Esses vínculos derivam tanto de afinidade quanto da convivência.

A ADI ao serem questionadas sobre o interesse em trabalhar na Creche e quais eram as suas expectativas com relação ao trabalho a ser

desenvolvido, a pesquisa constatou que as ADI buscam uma maior aproximação com relação a educação infantil, porque gostam de criança e lidar com elas é algo gratificante e consideram como oportunidade de emprego o trabalho na creche.

É importante ressaltar que durante as observações e entrevistas, foi possível constatar que as ADI da referida instituição possuem motivação para desempenhar suas tarefas junto as crianças. Ainda, sentem-se acolhidas nos momentos que necessitam de um suporte da coordenação e da direção.

Diante de tais afirmações entende-se que as ADI, assumem o papel de cuidadoras plenas, atendendo as necessidades e expectativas das crianças da melhor maneira possível.

O trabalho desenvolvido pelas ADI na creche refletem o fortalecimento do vínculo afetivo, pois ao criarem uma atmosfera agradável para o cotidiano da creche, as crianças se sentem acolhidas. Ainda durante a observação foi possível constatar que o vínculo começa a ser construído a partir de uma conduta das ADI ao receber as crianças no momento da chegada e na saída da creche.

As ADI revelaram-se profissionais comprometidas com o trabalho que desempenham, possibilitando além das práticas pedagógicas, a identificação de possíveis problemas motor, psíquico e social.

No desenvolvimento da pesquisa foi possível também perceber que mesmo não tendo o conhecimento teórico sobre a questão do vínculo afetivo, na prática o surgimento e formação do vínculo entre as ADI e as crianças já vinham ocorrendo de forma satisfatória.

Desta forma, a pesquisa pode constatar que a formação do vínculo dentro da creche entre ADI e crianças é uma realidade que foi verificada por meio de situações vivenciadas e relatadas.

Porém, isto não invalida a necessidade de se buscar por mais cursos de aperfeiçoamento e especializações como também a participações em eventos da área.

Através de nossa pesquisa, tivemos a oportunidade de ver a creche como um ambiente dinâmico no que tange à evolução das mudanças ocorridas, não só como um local destinado ao cuidado das crianças, mas enquanto ambiente que promove a aprendizagem destas.

Desta forma, o presente estudo não tem como intenção esgotar o assunto em questão, mas contribuir com novas possibilidades de discussões visando o desenvolvimento das crianças em idade de creche.

Que esta pesquisa tenha contribuído significativamente para a orientação do desenvolvimento infantil, e que sirva como contribuição para estudos dos meios acadêmicos e sociais. Que essa pesquisa seja instrumento de reflexão sobre a possibilidade do processo de avaliação institucional, para constituir-se em forma de repensar a Creche e seus compromissos com o desenvolvimento infantil. E é através do desenvolvimento da afetividade, qualidade e competência em suas dimensões cultural, social e educativa que ela irá se legitimar e, bem como sabemos, o que justifica a Escola é a qualidade. E, qualidade não tem preço, tem valor.

Como pessoa e pesquisadora, o estudo sobre a relação afetiva entre as ADI e as crianças de creche de 0 a 4 anos veio responder as minhas dúvidas, explicar minha hipótese, da existência de vínculo afetivo entre esta e as crianças; atendendo também meus interesses pessoais e profissionais.

Quanto ao aperfeiçoamento profissional das ADI, gostaria de deixar a sugestão de buscarem mais qualificação, fazendo Especializações na área pertinente ao seu trabalho desenvolvido com as crianças.

Outra sugestão seria a participação das mesmas em Eventos que possam colaborar com o trabalho profissional desenvolvido, contribuindo com a sociedade, pois se as ADI buscam conhecimentos de outros profissionais, mais capacitadas estarão para lidar com o dia a dia na creche. Nesse sentido as experiências somadas e divididas contribuem para o aprendizado das crianças, dos cuidadores e da sociedade em geral.

A valorização da troca de ideias, a posição reflexiva diante de informações são algumas entre outras atitudes que a ADI deve possuir.

Entender os fatos que permeiam esse universo, de pessoas sensíveis e ao mesmo tempo tão fortes, me traz esperanças de dias melhores, numa relação de harmonia com a vida.

Assim, termino essa dissertação deixando meus agradecimentos a toda a equipe da creche, em especial as ADI que sem elas esse trabalho não teria o mesmo resultado.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicação à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008.

ARIES, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guadnabara, 1981.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3.ed. Lisboa: Edições 70, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BEE, H. **O ciclo vital**. São Paulo: Art Med, 1997.

BOWLBY, J. **Cuidados Maternos e saúde mental**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BOWLBY, J. **Formação e rompimento dos laços afetivos**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2000. (Manuais de legislação Atlas)

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispositivos constitucionais, emenda constitucional nº 11 de 1996, emenda constitucional nº 14 de 1996. Brasília: Senado Federal, 2004.jj

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: introdução. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília (DF), 1998a. v. 1.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: formação pessoal e social. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília (DF), 1998b. v. 2.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: conhecimento de mundo. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília (DF), 1998c. v. 3.

CARON, N. A. (Org.). **A relação pais-bebê**: da observação à clínica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: lei 8.069, de 13 de julho de 1990, atualizado com a Lei Nacional de Adoção (lei 12.010, de 03.08.2009). São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009.

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

FREUD, S. Um caso de histeria três ensaios sobre a teoria da sexualidade e outros trabalhos (1901-1905). In: FREUD. **Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 2006 p.329. v. 7.

GAZZETTA, M. C. **Educação infantil: (re)significando as ações entre o cuidar e educar**. 2005. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Presidente Prudente.

GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GOULART, I. B. **Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em representações sociais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

GUIMARÃES, C. M. **Perspectiva para educação infantil**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade**. Perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo. São Paulo: Loyola, 1991.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HIGA, M. M.; SHIRAHIGE, E. E. Afetividade e desenvolvimento humano. In:Higa. **Contribuições da psicologia para a educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2007. P110.

KLEIN, M. **Psicanálise da criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1981.

KUHLMANN JR., M. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 78, p. 17-26, 1991.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. **Vocabulário de psicanálise**. Tradução de Pedro Tamen. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual jde metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

MERISSE, A. Origem das instituições de atendimento à criança: o caso das creches. In: MERISSE A, Justo J.S, Rocha L.C, VASCONCELOS, M.S. **Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato**. São Paulo: Arte Ciência, 1997.

- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2007.
- OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- OSTERRIETH, P. **Introdução a psicologia da criança.** 10. ed. São Paulo: Nacional, 1977.
- PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W. **Desenvolvimento humano.** 10. ed. Tradução de Carla Filomena Marques Pinto Vercesi. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W. **Desenvolvimento humano.** 10. ed. Tradução de Carla Filomena Marques Pinto Vercesi. Porto Alegre: AMGH, 2010
- PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W. **Desenvolvimento humano.** 7. ed. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores – pesquisas, representações e podjer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1964.
- PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança.** 3. ed. São Paulo: Difel, 1974.
- PLANO DIRETOR 2010-2012. Pesquisa de Campo, realizada pelo autor. 2010. 01 jul. 2010.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE PRESIDENTE PRUDENTE. Secretaria de Administração. Lei Complementar 177/2010. Presidente Prudente/SP, 25 nov. 2010.
- RAPPAPORT, C. R.; FIORI, W. R.; DAVIS, C. **A infância inicial:** o bebê e sua mãe. São Paulo: EPU, 1981
- RAPPAPORT, C. R.; FIORI, W. R.; DAVIS, C. **Teorias do desenvolvimento:** conceitos fundamentais. São Paulo: EPU, 1981.
- ROCHA, A. F. H. Ritual de passagem: Objetos simbólicos. **Projetos escolares creche.** Fev. 2009. São Paulo: On Line, 2009.
- ROSA, M. V. F. P. do C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa:** mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SPITZ, R. **O primeiro ano de vida:** um estudo psicanalítico do desenvolvimento normal e anômalo das relações objetais. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

VASCONCELOS, M. S. **As crianças e o conhecimento**. Assis: Unesp, 1997.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano, 2003.

WADSWORTH, B. J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 4. ed. São Paulo: Pioneira, 1996.

WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

WINNICOTT, D. W. **Da pediatria à Psicanálise**. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993.

WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

WINNICOTT, D. W. **Psicologia e pedagogia: os bebês e suas mães**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WINNICOTT, D. W. A preocupação materna primária. In: WINNICOTT, D. W. **Da pediatria à psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 2000. p. 455.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Solicitação de Autorização à Direção da Creche

Prezada Diretora

Eu, Rosângela Regina Marcicano Capelasso, aluna regularmente matriculada no Programa de Mestrado em Educação da UNOESTE – Universidade do Oeste Paulista, venho, pelo presente, solicitar a V.S^a, autorização para desenvolver minha pesquisa nesta instituição.

O estudo, intitulado “**CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO E DA PSICOLOGIA: A IMPORTÂNCIA DO VÍNCULO AFETIVO ENTRE AS AUXILIARES DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL E CRIANÇAS DA CRECHE DE 0 a 4 ANOS**”, tem, por objetivo, verificar a relevância do vínculo entre as atendentes da creche e as crianças que permanecem neste lugar diariamente, para o desenvolvimento infantil.

Informarei aos pais que seus filhos serão observados na Creche, durante trinta minutos num período de sete dias aproximadamente (a partir da aprovação do projeto no Comitê de Ética da UNOESTE), na presença das ADI, com objetivo de coletar informações sobre a relação destas com as ADI. Assim, os responsáveis pelas crianças que permanecem na creche durante o dia, bem como as atendentes, deverão assinar um termo de Consentimento Livre e Esclarecido antes de participar da pesquisa.

Utilizarei como instrumento de coleta de dados, um questionário contendo questões abertas, o qual será aplicado às atendentes que desejarem participar do estudo. As questões estão centradas no relacionamento delas com as crianças e as atividades que desenvolvem no setor.

Os dados coletados são sigilosos, porém, os colaboradores estão cientes de que poderão conversar com a pesquisadora no horário combinado.

No aguardo da atenção de VS^a, renovo votos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Mestranda

Programa de Mestrado em Educação da UNOESTE – Presidente Prudente
(SP)
e-mail

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Atendentes (ADI)

Eu, _____, R.G. nº _____, nascida em ___/___/_____, concordo em participar da pesquisa intitulada **“CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO E DA PSICOLOGIA: A IMPORTÂNCIA DO VÍNCULO AFETIVO ENTRE AS AUXILIARES DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL E CRIANÇAS DA CRECHE DE 0 a 4 ANOS”**, sob a responsabilidade da Prof^a. Dr^a. _____--, fone: () ____ e () _____, docente do Programa de Mestrado em Educação e sua orientada _____, aluna regular do curso de Mestrado em Educação da UNOESTE, com telefone (18)32292078. Estou consciente de que não existe nenhum risco de dano, visto que será utilizado um questionário contendo questões abertas, as quais são relativas ao trabalho desenvolvido na instituição. Recebi esclarecimentos de todas as perguntas formuladas antes da entrevista e foram sanados quaisquer tipos de dúvida que eventualmente tive a respeito de riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa. Estou ciente sobre a liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento e deixar de participar no estudo, sem que isto traga prejuízo à sua continuidade. Fui esclarecida sobre compromisso de que minha identificação será sigilosa, tanto quanto a informação relacionada com a minha privacidade. E por fim, recebi esclarecimento de que quaisquer dúvidas podem entrar em contato com o Comitê de ética e pesquisa da UNOESTE e conversar com a Dr^a _____(Comitê de Ética) pelo telefone: () _____, ramal: _____. Declaro que, após ter sido convenientemente esclarecida pelas pesquisadoras, conforme registrado acima, aceito participar, na qualidade de paciente, do Projeto de Pesquisa referido acima.

Pres. Prudente, / / 2009

Assinatura do Pesq. Responsável
Responsável
Orientador
Fone:- () _____
Cel () _____
E-mail:- _____ ---

Assinatura do Pesq.
Mestranda
Fone:- () _____
E-mail: _____

APÊNDICE C – Entrevista a ser aplicada às ADI

I – IDENTIFICAÇÃO (perfil do profissional estudado)

Berçário I () / II ()

Maternal I () / II ()

Faixa etaria das çças:-----

Nome indicado por letras) :

Sexo : F () M ()

Idade : -----

Estado civil : -----

NºFilhos: ----- Sexo F () Idade-----

Sexo M () Idade-----

Curso de Formação:

Tempo de Atuação na Instituição:-----

Curso (s) de Atualização: Qual?-----

Curso (s) de Aperfeiçoamento: (até 180h) Qual?-----

Curso de especialização: (de 360h ou mais) Qual?-----

Outros Cursos:

Participação em Eventos científicos:-----

II – QUESTÕES

Eixo I – Qualificação profissional

1. Por que você se interessou em trabalhar na Creche e quais eram as suas expectativas com relação ao seu trabalho a ser desenvolvido?
2. Quais os requisitos necessários para você atuar na Creche?
3. Como foi sua admissão na Creche?
4. Você recebeu algum tipo de treinamento para atuar com as crianças que estão sob seus cuidados?
5. Você considera possuir os requisitos necessários para trabalhar com crianças nesta faixa etária? Quais e porquê?

Eixo II – Planejamento da ação docente

6. Qual a importância e aplicabilidade dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil?
7. Vocês participam da Proposta Pedagógica e dos planejamentos desenvolvidos na creche? Como são, onde acontecem e qual a periodicidade? Quem participa desses planejamentos?

Eixo III – Prática Pedagógica

8. Quais as dificuldades que você encontra no seu cotidiano escolar ao lidar com as crianças. E o que você faz para saná-las. Procura ajuda, de que forma?
9. Como é feito o processo de avaliação das crianças e quais os instrumentos utilizados?

Eixo IV – Formação do Vínculo Afetivo

10. A experiência de ter filhos contribui para o trabalho que você desenvolve com as crianças na creche? (caso na identificação a ADI possua filhos)
11. Como você recebe a criança que chega na creche e como você a entrega no final do dia para o responsável?
12. Do seu ponto de vista como ADI qual a importância da relação afetiva entre você e a criança de 2 a 3 anos? Por quê?
13. Você gosta do que faz? Porque?

APÊNDICE D – Protocolo de Observação

Creche-----

Assistente (ADI)-)-indicado por letras-----

Ano -----Sala-----

Turma-----Nº de Alunos/ Crianças-----

Data----/----/-----

Objetivo da Observação-----

Horário da observação -----

Relato do ambiente físico-----

Relato do ambiente social (ADI em interação com as crianças) -----
