



**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO  
PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS  
EDUCACIONAIS (PROGEPE)**

**TATIANE PERES ALVES NEGRÃO**

**O PERÍODO DE ADAPTAÇÃO E OS OBJETOS TRANSICIONAIS NO  
PROCESSO: PESQUISA-INTERVENÇÃO EM UM CENTRO DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL DE SÃO PAULO**

**SÃO PAULO**

**2018**

**TATIANE PERES ALVES NEGRÃO**

**O PERÍODO DE ADAPTAÇÃO E OS OBJETOS TRANSICIONAIS NO  
PROCESSO: PESQUISA-INTERVENÇÃO EM UM CENTRO DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da professora doutora Ligia de Carvalho Abões Vercelli.

**SÃO PAULO**

**2018**

Negrão, Tatiane Peres Alves.

O período de adaptação e os objetos transicionais no processo:  
pesquisa-intervenção em um centro de educação infantil de São Paulo.  
/ Tatiane Peres Alves Negrão.

163 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho -  
UNINOVE, São Paulo, 2018.

Orientador (a): Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lígia de Carvalho Abões Vercelli.

1. Período de adaptação. 2. Objetos transicionais. 3. Apego. 4.  
Centro de educação infantil. 5. Bebês
- I. Vercelli, Lígia de Carvalho Abões. II. Título.

CDU 372

**TATIANE PERES ALVES NEGRÃO**

**O PERÍODO DE ADAPTAÇÃO E OS OBJETOS TRANSICIONAIS NO  
PROCESSO: PESQUISA-INTERVENÇÃO EM UM CENTRO DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da professora doutora Ligia de Carvalho Abões Vercelli.

São Paulo, 13 de dezembro de 2018.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Presidente: Profa. Ligia de Carvalho Abões Vercelli, Dra. – (UNINOVE/SP)

---

Membro: Eliete Jussara Nogueira, Dra. – (UNISO/SP)

---

Membro: Rosiley Aparecida Teixeira, Dra. – (UNINOVE/SP)

---

Membro: Márcia do Carmo F. Fusaro, Dra. – (UNINOVE/SP)

---

Membro: Célia Maria Haas, Dra. – (UNICID/SP)

**SÃO PAULO**

**2018**

Dedico este trabalho à minha família  
e a todos aqueles/as que me incentivaram  
a trilhar os caminhos dos estudos.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter permitido essa longa trajetória de estudos em minha vida e por ter me proporcionado vivenciar este momento. Ao longo desses dois anos, ele me provou que seus planos são mais altos do que imaginamos.

À Universidade Nove de Julho (Uninove) pela bolsa de estudos concedida, e ao corpo docente que me acolheu para oportunizar momentos significativos ao meu crescimento profissional.

Aos meus pais Juracy, Vanderlei e meu irmão Fabio, que estão presentes em minha vida nos momentos bons e ruins, inclusive nessa jornada de estudos intensivos.

Ao meu marido Gustavo Henrique, companheiro que muitas vezes me conforta e me aconselha com palavras expressas no olhar.

À minha avó Maria Aparecida (*in memorian*), grande conselheira e amiga. Seu falecimento, durante a elaboração deste trabalho, além de uma enorme perda, foi um grande obstáculo a ser contornado.

À avó Maria pelo incentivo e pelo exemplo de vida e determinação, me fazendo acreditar que objetivos, metas e sonhos podem se tornar reais.

À minha orientadora Professora Dra. Ligia de Carvalho Abões Vercelli, que contribuiu imensamente para a elaboração deste trabalho com paciência, confiança e ensinamentos.

Às minhas amigas de curso, em especial à Cristiane, Rafaele e Katia, que por vezes, me incentivaram a persistir estudando para alcançar essa conquista maravilhosa.

À equipe gestora do CEI Criança Prodígio que permitiu a realização dessa pesquisa.

Às quatro professoras que trabalham em dois berçários no CEI Criança Prodígio, por concordarem em participar dessa pesquisa e compartilhar parte dos momentos e vivências diárias com os bebês e crianças bem pequenas durante o período de adaptação.

Às secretárias e o secretário do Programa de Mestrado em Gestão e Prática Educacionais (Progepe) por todo auxílio nessa jornada.

NEGRÃO, Tatiane Alves Peres. **O período de adaptação e os objetos transicionais no processo:** pesquisa-intervenção em um Centro de Educação Infantil (CEI) de São Paulo. 163f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018.

**Resumo:** O foco desta pesquisa é o período de adaptação e o uso dos objetos transicionais nesse processo. Tem por objetivo geral analisar como ocorre o período de adaptação de bebês e crianças bem pequenas e o uso dos objetos transicionais durante a fase de inserção da criança no Centro de Educação Infantil (CEI). Elencamos como objetivos específicos: verificar como acontece o período de adaptação no CEI; observar se as professoras de educação infantil permitem o uso dos objetos transicionais; identificar os objetos que os bebês e crianças pequenas fazem uso; constatar possíveis mudanças de comportamento e reações daqueles que utilizarem esses objetos. O universo dessa pesquisa é um Centro de Educação Infantil, localizado na zona leste da cidade de São Paulo. A metodologia utilizada é de cunho qualitativo do tipo intervenção pautada na pesquisa-ação, e os instrumentos de coleta de dados são: observação e registro, entrevista semiestrutura e roda de conversa com quatro professoras que trabalham em duas turmas de berçários. A pesquisa está fundamentada em autores da Psicanálise e da Pedagogia crítica. Os resultados apontam que as professoras possibilitaram que as crianças fizessem uso dos objetos transicionais durante o período de adaptação, entretanto, nos horários das refeições, duas docentes faziam intervenções quanto ao uso das chupetas e dos paninhos, pois as crianças não aceitavam as refeições oferecidas e permaneciam chorando. Algumas vezes, diante do choro constante das crianças, as docentes negociavam com elas, recolhendo o objeto transicional, informando à criança que o mesmo seria devolvido somente quando o choro cessasse. Os bebês e crianças bem pequenas que fizeram uso dos objetos transicionais adormeceram antes das demais crianças, se acalmaram mais rápido e se adaptaram com maior facilidade à rotina do CEI, demonstrando segurança e conforto. Esses resultados nos levam a pensar o quanto se faz necessário discutir essa temática nos cursos de formação inicial e continuada de professores, para que ao ingressarem na carreira do magistério, os docentes possam compreender e se sensibilizar as necessidades das crianças, entendendo a importância dos objetos transicionais, sobretudo durante o período de adaptação no CEI.

**Palavras-chave:** Período de Adaptação. Objetos transicionais. Apego. Centro de Educação Infantil. Bebês.

NEGRÃO, Tatiane Alves Peres. **The period of adaptation and the transitional objects in the process:** intervention research in a Children's Education Center in São Paulo. 163 f. Dissertation (Master degree) - Master's Program in Management and Educational Practices, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018.

**Abstract:** The focus of this research is the period of adaptation and the use of transitional objects in this process. Its main objective is to analyze how the period of adaptation of infants and very small children and the usage of transitional objects during the phase of insertion of the child in the Children's Education Center (CEI). We have listed specific objectives: to verify how the adaptation period in the CEI occurs; to observe if the nursery teachers allow the use of transitional objects; to identify the objects that infants and toddlers use; to verify possible behavior changes and reactions of those who use these objects. The universe of this research is the Children's Education Center, located in the eastern part of the city of São Paulo. The methodology used is qualitative of the intervention type based on action research, and the instruments of data collection are: observation and recording, semi-structure interview and conversation round with four teachers working in two nursery classes. The research is based on authors of Psychoanalysis and Critical Pedagogy. The results show that the teachers made it possible for the children to use the transitional objects during the adaptation period; however, at meal times, two teachers made interventions regarding the use of pacifiers and pans because the children did not accept the meals offered and they were still crying. Sometimes, faced with the constant crying of the children, the teachers negotiated with them, collecting the transitional object, informing the child that it would be returned only when the crying ceased. Babies and very small children who used transitional objects fell asleep before other children, calmed down faster and more easily adapted to the CEI routine, demonstrating safety and comfort. These results lead us to think how much it is necessary to discuss this theme in the courses of initial and continuing teacher training, so that when entering the teaching career, teachers can understand and become more aware of the children's needs, understanding the importance of objects especially during the period of adaptation in the CEI.

**Keywords:** Adaptation Period. Transitional objects. Attachment. Children's Education Center. Babies.



NEGRÃO, Tatiane Alves.Peres. **El período de adaptación y los objetos transicionales en el proceso: investigación-intervención en un Centro de Educación Infantil (CEI) de São Paulo**. 163f. Disertación (Maestría) - Programa de Maestría en Gestión y Prácticas Educativas, Universidad Nove de Julho, São Paulo, 2018.

**Resumen:** El foco de esta investigación es el período de adaptación y el uso de los objetos transicionales en ese proceso. Su objetivo general es analizar cómo ocurre el período de adaptación de los bebés y niños muy pequeños y el uso de los objetos transicionales durante la fase de inserción del niño en un Centro de Educación Infantil (CEI). Elencamos como objetivos específicos: verificar cómo ocurre el período de adaptación en el CEI; observar si las profesoras de educación infantil permiten el uso de los objetos transicionales; identificar los objetos que los bebés y los niños pequeños hacen uso; constatar posibles cambios de comportamiento y reacciones de aquellos que utilicen esos objetos. El universo de esa pesquisa es un Centro de Educación Infantil, ubicado en la zona este de la ciudad de São Paulo. La metodología utilizada es de cuño cualitativo del tipo intervención pautada en la investigación-acción, y los instrumentos de recolección de datos son: observación y registro, en el ámbito de la investigación, entrevista semiestructurada y rueda de conversación con cuatro profesoras que trabajan en dos clases de cuarto de niños. La investigación está fundamentada en autores del Psicoanálisis y de la Pedagogía crítica. Los resultados demuestran que las profesoras posibilitaron que los niños hicieran uso de los objetos transicionales mientras el período de adaptación, sin embargo, en los horarios de las comidas, dos docentes hacían intervenciones cuanto al uso de los chupetes y de los pañitos, pues los niños no aceptaban las comidas ofrecidas y permanecían llorando. Algunas veces, ante el llanto constante de los niños, las docentes negociaban con ellas, recogiendo el objeto transicional, informando al niño que el mismo sería devuelto solamente cuando el llanto cesara. Los bebés y niños pequeños que hicieron uso de los objetos transicionales se durmieron antes de los demás niños, se calmaron más rápido y se adaptaron con más facilidad a la rutina del CEI, demostrando seguridad y confortabilidad. Estos resultados nos llevan a pensar qué es necesario discutir esta temática en los cursos de formación inicial y continuada de profesores, para que al ingresar en la carrera del magisterio, los docentes puedan comprender y sensibilizarse a las necesidades de los niños, entendiendo la importancia de los objetos transicionales, sobre todo mientras el período de adaptación en el CEI.

**Palabras clave:** Período de adaptación. Objetos transicionales. Apego. Centro de Educación Infantil. Bebés.

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1</b> – Roda dos Expostos da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo.....	28
<b>FIGURA 2</b> – Entrada do CEL.....	70
<b>FIGURA 3</b> – Sala do Berçário A/B.....	76
<b>FIGURA 4</b> – Sala do Berçário C/D (1).....	77
<b>FIGURA 5</b> – Sala do Berçário C/D (2).....	77
<b>FIGURA 6</b> – Outra sala do CEL.....	77
<b>FIGURA 7</b> – Brinquedoteca.....	78
<b>FIGURA 8</b> – Mesa de brinquedos da Brinquedoteca.....	78
<b>FIGURA 9</b> – Parque (1).....	78
<b>FIGURA 10</b> – Parque (2).....	78
<b>FIGURA 11</b> – Solário.....	79
<b>FIGURA 12</b> – Sala da Diretora e Assistente de Direção.....	79
<b>FIGURA 13</b> – Sala da Coordenadora Pedagógica.....	80
<b>FIGURA 14</b> – Secretaria do CEL.....	81
<b>FIGURA 15</b> – Sala dos professores.....	81
<b>FIGURA 16</b> – Sala de Vídeo (1).....	82
<b>FIGURA 17</b> – Sala de Vídeo (2).....	82
<b>FIGURA 18</b> – Copa.....	82
<b>FIGURA 19</b> – Cozinha.....	83
<b>FIGURA 20</b> – Refeitório.....	84
<b>FIGURA 21</b> – Refeitório localizado no primeiro andar .....	85
<b>FIGURA 22</b> – Trocadores e sanitários.....	87
<b>FIGURA 23</b> – Trocadores e cuba para banho.....	87
<b>FIGURA 24</b> – Bebês no Solário brincando com bolas.....	100
<b>FIGURA 25</b> – Acolhimento no horário da entrada.....	100

<b>FIGURA 26</b> – Acolhimento nos tapetes de E.V.A. (1).....	101
<b>FIGURA 27</b> – Acolhimento e colo (1).....	101
<b>FIGURA 28</b> – Acolhimento coordenadora pedagógica.....	101
<b>FIGURA 29</b> – Acolhimento e colo (2).....	102
<b>FIGURA 30</b> – Bebê utilizando seu objeto transicional tranquilamente durante a adaptação.....	107
<b>FIGURA 31</b> – Bebê utilizando uma chupeta amarrada a um cordão.....	107
<b>FIGURA 32</b> – Bebê utilizando a chupeta amarrada a uma fralda.....	108
<b>FIGURA 33</b> – Bebê utilizando a corujinha de pelúcia.....	108
<b>FIGURA 34</b> – Bebê utilizando uma bonequinha como objeto transicional.....	108
<b>FIGURA 35</b> – Bebês e crianças bem pequenas do berçário C/D aguardando o almoço.....	109
<b>FIGURA 36</b> – Bebês e crianças bem pequenas do berçário A/B aguardando o almoço (01).....	110
<b>FIGURA 37</b> – Bebê utiliza a corujinha de pelúcia como objeto transicional.....	110
<b>FIGURA 38</b> – Bebês e crianças bem pequenas do berçário A/B aguardando o almoço (2).....	112
<b>FIGURA 39</b> – Objeto transicional, colinho e aconchego para consolar (1).....	115
<b>FIGURA 40</b> – Objeto transicional, colinho e aconchego para consolar (2).....	115
<b>FIGURA 41</b> – Professora tentando consolar os bebês e crianças bem pequena.....	116
<b>FIGURA 42</b> – Aconchego no momento do sono.....	116
<b>FIGURA 43</b> – Bebê chorando mesmo com objeto de apego.....	118
<b>FIGURA 44</b> – Bebê chorando (1).....	118
<b>FIGURA 45</b> – Bebê chorando (2).....	118
<b>FIGURA 46</b> – O objeto transicional acompanha a criança bem pequena durante a refeição (1).....	122
<b>FIGURA 47</b> – O objeto transicional acompanha a criança bem pequena durante a refeição (2).....	122
<b>FIGURA 48</b> – Bebês utilizando os objetos transicionais / preparo para o sono.....	124

<b>FIGURA 49</b> – Bebê utilizando o objeto transicional durante o sono (1).....	125
<b>FIGURA 50</b> – Bebê utilizando o objeto transicional durante o sono (2).....	125
<b>FIGURA 51</b> – Criança bem pequena utilizando objeto transicional / preparo para o sono...	126
<b>FIGURA 52</b> – Brincadeira entre a educadora e as crianças bem pequenas.....	129
<b>FIGURA 53</b> – Momento em que o choro dá lugar a novas descobertas.....	129
<b>FIGURA 54</b> – Primeira roda de conversa (1).....	144
<b>FIGURA 55</b> – Primeira roda de conversa (2).....	144
<b>FIGURA 56</b> – Segunda roda de conversa (1).....	148
<b>FIGURA 57</b> – Segunda Roda de conversa (2).....	148

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b> – Produções acadêmicas que vêm ao encontro do tema pesquisado.....	22
<b>QUADRO 2</b> – Número de professoras por grupo de crianças no CEI Criança Prodígio.....	69
<b>QUADRO 3</b> – Ambientes do CEI.....	75
<b>QUADRO 4</b> – Equipe Gestora.....	80
<b>QUADRO 5</b> – Caracterização das quatro professoras (sujeitos da pesquisa).....	88
<b>QUADRO 6</b> – Rotina do CEI Criança Prodígio dividida por horários (Turmas de Berçários II AB/CD).....	89
<b>QUADRO 7</b> – Observação do período de adaptação Turma 1: Berçário II A/B.....	92
<b>QUADRO 8</b> – Observação do período de adaptação Turma 2: Berçário II C/D.....	94

## **LISTA DE GRÁFICOS**

<b>GRÁFICO 1</b> – Quantidade de filhos por família.....	71
<b>GRÁFICO 2</b> – Com quem as crianças convivem em casa?.....	72
<b>GRÁFICO 3</b> – Tempo de percurso até o CEI.....	72
<b>GRÁFICO 4</b> – Meios de transporte até o CEI.....	73
<b>GRÁFICO 5</b> – Tipo de residência.....	73
<b>GRÁFICO 6</b> – Quantidade de dormitórios.....	74
<b>GRÁFICO 7</b> – Escolaridade dos pais e mães.....	74
<b>GRÁFICO 8</b> – Serviços de saúde utilizados pelas famílias.....	75

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

**ATE** – Assistentes Técnicos de Educação

**BDTD** – Biblioteca Digital de Teses e Dissertação

**CAPES** – Portal de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CBIA** – Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência

**CEFAM** – Centro específico de formação e aperfeiçoamento no magistério

**CEI** – Centro de Educação Infantil

**DCNEI** – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

**DNC** – Departamento Nacional da Criança

**ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente

**EPI** – Equipamento de proteção individual

**EMEI** – Escola Municipal de Educação Infantil

**E.V.A.** – Etil Vinil Acetato

**FABES** – Secretaria da Família e do Bem-Estar Social

**FAEP** – Faculdade de Educação Paulistana

**FEBEM** – Fundação Estadual de Bem-Estar do Menor

**FUNABEM** – Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor

**IBICT** – Portal do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

**INAN** – Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição

**INCOR** – Instituto do Coração

**ITEQ** – Instituto de Tecnologia em Educação de Itaquera

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

**LDBN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**LIMAPE** – Linha de Pesquisa e Intervenção em Metodologias da Aprendizagem e Práticas de Ensino.

**LOAS** – Lei Orgânica da Assistência Social

**MEC** – Ministério da Educação

**MJ** – Ministério da Justiça

**MJMJ** – Maternidade Jesus José e Maria

**MPAS** – Ministério da Previdência e Assistência Social

**MT** – Ministério do Trabalho

**PAE** – Programa de Alimentação Escolar

**PCE** – Plano Complementar de Educação

**PNE** – Plano Nacional de Educação

**PNEI** – Política Nacional de Educação Infantil

**PROGEPE** – Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais

**PROINFANTIL** – O Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil

**PPP** – Projeto Político Pedagógico

**SAM** – Serviço de Assistência a Menores

**SCIELO** – Scientific Eletronic Library Online

**SEBES** – Secretaria do Estado do Bem-Estar Social

**SEG** – Secretaria de Educação de Guanabara

**SUAS** – Sistema único de Assistência Social

**UNG** – Universidade Guarulhos

**UNICEF** – United Nations Children's Fund - Fundo das Nações Unidas para a Infância

**UNICID** – Universidade da Cidade de São Paulo

**UNINOVE** – Universidade Nove de Julho

**USP** – Universidade de São Paulo



## SUMÁRIO

### APRESENTAÇÃO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>20</b>
<b>2 DA CRECHE AO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CEI) NO BRASIL .....</b>	<b>26</b>
2.1 Histórico das Instituições de educação infantil no Brasil.....	26
<b>3 O PERÍODO DE ADAPTAÇÃO DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL, A TEORIA DO APEGO E OS OBJETOS TRANSICIONAIS.....</b>	<b>39</b>
3.1 Conceituando Adaptação.....	39
3.2 A Teoria do Apego, o Comportamento de Apego e a Figura Materna.....	52
3.3 Os Objetos Transicionais .....	55
<b>4 O USO DOS OBJETOS TRANSICIONAIS DURANTE O PERÍODO DE ADAPTAÇÃO NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CEI).....</b>	<b>64</b>
4.1 Metodologia.....	64
4.2 O Centro de Educação Infantil “Criança Prodígio”, universo da pesquisa.....	69
4.3 Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	87
4.4 As observações.....	88
4.5 As entrevistas semiestruturadas com as quatro professoras.....	131
4.6 As rodas de conversas.....	144
4.6.1 A primeira roda de conversa.....	144
4.6.2 A segunda roda de conversa.....	148
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>151</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>157</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>160</b>
ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	160
ANEXO B - Termo de Autorização de uso de Imagem.....	161
ANEXO C - Entrevistas realizadas com professoras dos Berçários A/B e C/D.....	162

## APRESENTAÇÃO

Eu não preciso de ti. Tu não precisas de mim. Mas, se tu me cativares, e se eu te cativar... Ambos precisaremos, um do outro. A gente só conhece bem as coisas que cativou. Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas.

Antoine de Saint-Exupéry (1943, p. 57).

Sempre me perguntava, enquanto professora de educação infantil, o que podemos fazer para sanar nossas dúvidas como educadoras? Onde buscar? A quem recorrer? Com o passar dos anos, as dúvidas persistentes se tornaram inquietações e acabaram por fazer parte da minha rotina. Algumas questões podem ser facilmente resolvidas, outras, porém, precisam ser investigadas minuciosamente para que se chegue a uma resposta plausível.

No ano de 2002, com 15 anos de idade, buscava a resposta para muitas das minhas inquietações, quando ingressei no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento (CEFAM), para cursar o Magistério. Durante o curso, notei que aquele era um curso diferente dos demais que já havia realizado, pois, além da formação profissional, o mesmo me ofertava um preparo pessoal, para as diferentes situações com as quais eu poderia me deparar ao longo da vida, abordava questões éticas, democráticas e sociais como a valorização dos sentimentos e da família. Nele, encontrei algumas respostas para minhas indagações iniciais.

No ano de 2003, conclui o Magistério. Iniciei, em 2004, a licenciatura plena em Ciências Biológicas na Universidade Guarulhos (UNG), sendo esta concluída no ano de 2007 e, no ano seguinte, cursei o bacharelado. Confesso que essa foi minha formação por paixão, pois, desde criança, sempre demonstrei um amor expresso pelos seres vivos e pela natureza.

Ao iniciar o referido curso, me recordava dos momentos da infância em que brincava com animais e plantas, encontrados no quintal da casa na qual eu morava e aproveitava a oportunidade para enriquecer meus conhecimentos de mundo, desfrutando, prazerosamente, e de forma não intencional da Zoologia e da Botânica. Mesmo sem me dar conta, enquanto brincava, já tinha meu interesse despertado de forma natural e experimental para a área de atuação na Biologia.

No decorrer da faculdade, atuei como professora eventual em quatro escolas estaduais no município de São Paulo, lecionando Ciências e Biologia, do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Trabalhei também aos finais de semana em horário

integral no Programa Escola da Família<sup>1</sup>, do Governo do Estado de São Paulo, que concede bolsas de estudos a alunos de baixa renda e que estudam em universidades particulares. Neste programa, realizei projetos e oficinas diversas para a comunidade local e das adjacências, voltadas à área da Biologia.

Após este período, trabalhei como professora de educação infantil em dois Centros de Educação Infantil (CEI's), percebendo que me identificava mais com a faixa etária de zero a quatro de idade. Apesar de ter me encontrado como professora de crianças bem pequenas, trazia em mim o desejo de atuar em alguma área relacionada à Biologia, e, em função disso, optei por me afastar do Magistério e migrar para a área da saúde.

Após concluir o curso de Ciências Biológicas, recebi o convite para ingressar na área da saúde como biologista no ramo de análises clínicas e exames laboratoriais, assim o fiz por sete anos. Exercendo essa atividade, tive a oportunidade de trabalhar nos seguintes hospitais da cidade de São Paulo: Hospital Carlos Chagas, no município de Guarulhos, Maternidade Jesus José e Maria (JJM), também em Guarulhos, Hospital Santa Marcelina, no Itaim Paulista e, por fim no Instituto do Coração (INCOR), que pertence ao complexo do Hospital das Clínicas.

Nesse tempo convivi com médicos, enfermeiros e demais profissionais da saúde, que muito acrescentaram na minha formação pessoal e profissional, realizei muitos cursos e participei de formações complementares à minha carreira, inclusive como auditora no laboratório de Análises Clínicas do INCOR. Em função da minha atuação na área da saúde, iniciei, em 2011, pós graduação *Lato Sensu* em Hematologia e Hemoterapia Laboratorial, a qual concluí em 2012.

Apesar de gostar muito do meu trabalho no INCOR, em julho de 2015, decidi me afastar visando meu bem-estar físico, mental e moral, pois passei a encontrar grandes dificuldades de relacionamento com o grupo; os funcionários eram doutrinados a respeitar uma hierarquia que agia de forma impositiva e punitiva, sem direito a questionamentos. Nesse ano, o país passava por uma grave crise econômica que estava intimamente ligada à baixa

---

<sup>1</sup> O Programa Escola da Família é um projeto Bolsa-Universidade, estabelecido por um convênio entre o Governo do Estado de São Paulo e as Instituições de Ensino Superior, por meio da Secretaria de Estado da Educação, onde estudantes matriculados em Universidades particulares recebem uma bolsa de estudos integral, no curso escolhido, tendo como contra partida a prestação de serviços à comunidade em escolas públicas da rede estadual de São Paulo, aos finais de semana (sábados e domingos) (COSTA et al., 2004).

oferta de empregos em muitas áreas. Mesmo com toda a minha formação e experiência não consegui recolocação profissional no mercado de trabalho, desse modo, optei por retomar minha carreira no Magistério, a qual estava afastada desde o ano de 2007.

Em novembro de 2015, consegui uma oportunidade de trabalho em um CEI conveniado com a prefeitura de São Paulo, e nesse mesmo ano, me inscrevi para um concurso de professora de educação infantil também pela prefeitura de São Paulo, o qual fui aprovada. Em setembro do ano de 2016, fui convocada por esse concurso e tomando posse, retornei para a sala de aula, lecionando em um CEI que ficava localizado próximo a minha residência, na zona leste da cidade de São Paulo.

Visando agregar novos saberes nessa nova etapa da minha carreira docente, iniciei em janeiro de 2016, o curso de licenciatura plena em Pedagogia na Universidade da Cidade de São Paulo (UNICID), vindo a concluir o mesmo em dezembro de 2016.

Em março de 2017, ingressei no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), na Universidade Nove de Julho (UNINOVE), compondo a Linha de Pesquisa e Intervenção em Metodologias da Aprendizagem e Práticas de Ensino (LIMAPE) e passei a fazer parte do Grupo de pesquisa em Educação Infantil e Formação de Professores (GRUPEIFORP), no qual nos reunimos uma vez por mês, aos sábados, para a realização de estudos e discussões sobre de diferentes temáticas voltadas à educação infantil.

Em fevereiro de 2018, me matriculei também no curso de pós-graduação *lato sensu* em Profissão e Formação Docente, pela Faculdade de Educação Paulistana (FAEP), vindo a concluir este juntamente com o presente mestrado em dezembro de 2018.

## INTRODUÇÃO

Para Winnicott (1998) desde os primeiros meses de gestação, a mãe e o bebê estabelecem uma ligação de afeto e carinho entre si, através de um sentimento que é nutrido entre ambos no decorrer da gestação. Após o parto, essa relação de afetividade continua a ser fortalecida pelos momentos de cuidados que a mãe realiza com seu bebê e pelo contato físico existente entre eles.

Após o nascimento, o bebê<sup>2</sup> até os doze meses de idade é muito dependente da mãe, e esta se torna sua figura de referência, aquela essencial à sua sobrevivência. Aos poucos, conforme o desenvolvimento do bebê, essa relação de referência e dependência dele pela mãe, vai se tornando mais distante, ele adquire maior independência e começa a explorar novos espaços e possibilidades. (WINNICOTT, 1998).

Nesse processo de desenvolvimento e maturação do bebê, de acordo com o autor, existe o desafio de se ver separado da mãe, pois o sentimento de afetividade que une mãe e filho é muito forte. Assim sendo, para amenizar o sofrimento pelo distanciamento da mãe, o bebê começa a se interessar por objetos que fazem parte do seu cotidiano, sendo esses nomeados como “objetos transicionais” ou “objetos de apego”.

O objeto transicional pode ser elencado pelo bebê e pela criança bem pequena<sup>3</sup> de forma autônoma ou ser apresentado a ela por intermédio dos pais, existindo muitas variáveis quanto ao tipo, formato e escolha do objeto, como: chupetas, paninhos, ursinhos, fraldinhas, bonecas e bonecos, carrinhos, cobertores, pedaços de tecidos e travesseiros. Eles podem ou não possuir textura macia, agradável e quando se trata de ursinhos de pelúcia ou bonecos, normalmente têm uma expressão facial tranquila e serena. A criança que faz uso de um objeto transicional costuma nomeá-lo para facilitar a comunicação com o adulto. (WINNICOTT, 1998; ORTIZ e CARVALHO, 2012).

Ao se interessar pelo objeto, normalmente a criança busca conforto, sensação de segurança e bem-estar, principalmente nos momentos em que está separada ou distante da

---

<sup>2</sup> Segundo a última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada no mês de abril de 2018, o termo bebê compreende a faixa etária de zero a 1 ano e 6 meses.

<sup>3</sup> Segundo a última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada no mês de abril de 2018, o termo crianças bem pequenas compreende a faixa etária de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses.

mãe. Do mesmo modo, o objeto pode proporcionar a ela mais calma e confiança frente a situações novas, conflitantes ou angustiantes, como a título de exemplo, a inserção desta no ambiente escolar. (WINNICOTT, 1998; ORTIZ e CARVALHO, 2012).

Um momento desafiador para o bebê e a criança bem pequena, é o período que começa a frequentar o ambiente escolar, visto que estarão distantes dos familiares, enquanto estiverem na escola, deste modo, buscarão no objeto transicional recursos para se sentirem menos assustadas e fragilizadas, procurando os sentimentos de conforto e segurança para estarem amparadas na ausência dos pais. Essa experiência de estar entre adultos e crianças desconhecidas em um ambiente novo pode ser bastante enriquecedora do ponto de vista educacional, contudo, muito angustiante para os envolvidos nesse processo, como a própria criança e a família. (PANTALENA, 2010).

Experimentando sentimentos diversos a partir dessa entrada da criança no CEI, os pais, poderão sentir insegurança e ansiedade, que tornam essa separação mais dolorosa, tanto para o bebê quanto para os familiares. Com o distanciamento destes, Pantalena (2010) destaca que deve haver um período de adaptação e de tempo para que um e outro acomodem os sentimentos e assimilem a nova rotina gradativamente.

Diante do exposto, torna-se relevante a observação do período de adaptação de bebês e crianças bem pequenas no CEI, com foco nos objetos transicionais como auxiliares nesse processo, verificando as práticas pedagógicas das educadoras.

Para dar início ao presente estudo, fizemos um levantamento de teses e dissertações que vêm ao encontro do nosso objeto de pesquisa no Portal do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), por intermédio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), bem como um levantamento no site da Scientific Eletronic Library Online (SciELO) e no Portal de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), publicados do ano de 2010 ao ano de 2017, nas áreas da Educação e da Psicologia. Foram utilizadas as seguintes palavras-chave em conjunto: objetos transicionais, período de adaptação, Centro de Educação Infantil, bebês, objetos de apego, Winnicott.

Nos sites da Capes e do Ibict, encontramos apenas uma dissertação e no site da SciELO, encontramos três artigos, sendo dois a respeito do período de adaptação na creche e um que aborda os objetos transicionais. Entre os trabalhos encontrados, dois são publicações na área de Psicologia e dois são publicações na área da Educação, conforme quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Produções acadêmicas que vêm ao encontro do tema pesquisado:

AUTOR (A)	TÍTULO	MODALIDADE	DIVULGAÇÃO
Eliane Sukert Pantalena	O ingresso da criança na creche e os vínculos iniciais	Dissertação de Mestrado	Universidade de São Paulo, 2010.
Isabel Simões Dias e Sonia Conceição	O objeto de transição: um estudo em contexto de creche.	Artigo	Revista Zero-a-seis, Florianópolis, v. 16, n.30, p. 203-216, 2014.
Tatiele J. Bossi et al.,	Adaptação à creche e o processo de separação-individuação: Reações dos bebês e sentimentos parentais	Artigo	Revista Psico, Porto Alegre - Rio Grande do Sul, v. 45, n. 2, pp. 250-260, abr.-jun. 2014.
Gabriela dal Forno Martins, Scheila Machado da Silveira Becker, Livia Caetano da Silva Leão, Rita de Cássia Sobreira Lopes, Cesar Augusto Piccinini	Fatores associados a não adaptação do bebê na creche: da gestação ao ingresso na instituição	Artigo	Revista Psicologia Teoria e Pesquisa, v. 30, n. 3, p. 241-250, jul-set 2014.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A dissertação de mestrado *O ingresso da criança na creche e os vínculos iniciais*, da autora Eliane Sukerth Pantalena, defendida no ano de 2010, apresenta um estudo comparativo das relações estabelecidas entre a criança, a família e a instituição educacional, durante o período de adaptação em um Centro de Educação Infantil (CEI), localizado na cidade de São Paulo, onde a pesquisadora procurou verificar se a voz dos bebês era considerada. Após análise dos dados coletados, a pesquisadora destaca a importância da relação creche-família e da escuta da criança no período de permanência na creche, mas, principalmente durante a adaptação.

O artigo de Dias e Conceição intitulado *O objeto de transição: um estudo em contexto de creche*, publicado pela revista Zero-a-seis de Florianópolis em 2014, buscou avaliar o papel dos objetos transicionais no momento da sesta<sup>4</sup> em uma creche. As pesquisadoras utilizaram como metodologia a observação de três crianças de um a dois anos de idade, especificamente nos momentos de adormecer e das interações que aconteciam, nesses momentos. Elas observaram, que o tempo que cada criança demorava para adormecer era

<sup>4</sup> A sesta é um sono de curta duração que, geralmente, ocorre depois da refeição do almoço e que proporciona o descanso que a criança necessita para um desenvolvimento saudável. (DIAS, CONCEIÇÃO, 2014, p. 5).

variável, devido ao fato de os objetos transmitirem a elas sensação de segurança e conforto, proporcionando uma sesta ou sono mais tranquilo.

O artigo de Bossi et al., intitulado *Adaptação à creche e o processo de separação-individuação: reações dos bebês e sentimentos parentais*, publicado pela revista Psico de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul em 2014, consiste em um estudo realizado com treze bebês do quarto ao vigésimo primeiro mês de vida e seus genitores. Os participantes da pesquisa foram selecionados entre pessoas que participavam do grupo “Estudo longitudinal de Porto Alegre: da gestação à escola (ELPA)”, com 81 famílias que esperavam o primeiro filho e a partir de uma ficha de dados demográficos das famílias escolhidas, por entrevistas estruturadas, voltadas à experiência da maternidade, da paternidade e do desenvolvimento infantil, frente ao ingresso dos bebês na creche e ao processo de adaptação, inclusive relacionado ao contato com os funcionários do local. O estudo revela que, independente da subfase investigada, a adaptação foi menos traumática com as crianças em que a família esteve presente neste momento inicial da adaptação, possibilitando ao bebê perceber a creche como um local de referência. A autora salienta que os familiares enquanto figuras afetivas e de referência para a criança, não devem estar fragilizados emocionalmente nesse momento, pois poderiam transmitir insegurança aos bebês e crianças bem pequenas, prejudicando o processo de adaptação.

Martins et al., no artigo intitulado *Fatores associados a não adaptação do bebê na creche: da gestação ao ingresso na instituição*, publicado pela revista de Psicologia: teoria e pesquisa no ano de 2014, apresentam dados obtidos através de uma pesquisa realizada com quatro famílias que retiraram seus filhos da creche, por verificarem a não adaptação dos bebês ao ambiente escolar. As famílias foram entrevistadas, a fim de se verificar por qual motivo as crianças não se adaptaram à rotina escolar. Os autores utilizaram os seguintes critérios: o temperamento do bebê (no que se refere às impressões dos pais em relação aos bebês), os sentimentos dos pais ligados à separação do bebê e o convívio inicial com outras pessoas no dia a dia da criança, crenças e práticas parentais relacionadas ao convívio de outras pessoas nos cuidados com o bebê, atitudes dos pais em relação à creche e suas expectativas, ansiedades e sentimentos. O estudo destaca a importância para o olhar nas relações família-criança, bem como para os sentimentos envolvidos no processo de adaptação. Ressalta a necessidade da observação quanto à qualidade do atendimento nas creches, os espaços escolares, as metodologias utilizadas e o foco nos momentos de chegada e despedida da



criança. Para os autores, somente a partir deste conjunto de análises é possível caracterizar se uma criança se adaptou ou não a creche.

Os trabalhos apresentados apontam a relevância no uso dos objetos transicionais no período de adaptação na educação infantil, oferecendo dados para que os docentes do CEI tenham ciência da sua importância.

Ressaltamos aqui, que no decorrer da pesquisa realizada nos bancos de dados citados no quadro de produções acadêmicas, encontramos outros trabalhos além dos utilizados nesse estudo, acerca do período de adaptação no CEI e os objetos transicionais, porém, quando nos apropriamos da leitura, percebemos que alguns possuíam focos diferentes do que utilizamos nesta pesquisa, outros descreviam os procedimentos e capítulos superficialmente e não traziam as abordagens utilizadas pelos autores de forma objetiva e clara. Alguns trabalhos apesar de se enquadrarem nessa temática possuíam datas muito anteriores as que buscávamos o que impossibilitou a utilização dos mesmos.

Diante do exposto, nosso objeto de estudo é o período de adaptação de bebês e crianças bem pequenas, com foco no uso de objetos transicionais. Como objetivo geral, buscamos analisar como ocorre o período de adaptação de bebês e crianças bem pequenas e o uso dos objetos transicionais durante a fase de inserção da criança no Centro de Educação Infantil (CEI) Criança Prodígio. Elencamos como objetivos específicos: identificar os objetos que os bebês e crianças bem pequenas fazem uso; verificar como acontece o período de adaptação no CEI; observar se as professoras de educação infantil permitem o uso dos objetos transicionais; constatar possíveis mudanças de comportamento e reações daqueles que utilizarem esses objetos.

Buscamos responder as seguintes perguntas: Como acontece o processo de adaptação dos bebês e crianças bem pequenas no CEI? Quais são os objetos transicionais utilizados pelas crianças? As professoras de educação infantil permitem que as crianças façam uso dos objetos transicionais no período de adaptação? Como as crianças se sentem utilizando esses objetos?

O universo dessa pesquisa é um Centro de Educação Infantil (CEI), localizado na zona leste da cidade de São Paulo (SP), e os sujeitos da pesquisa são quatro professoras que trabalham com bebês e crianças bem pequenas em duas turmas de berçários nesse CEI, no período da manhã.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo intervenção, pautada na pesquisa-ação e os instrumentos de coleta de dados são: observação e registro, entrevista semiestruturada e duas rodas de conversas com quatro professoras de duas turmas de berçários, sobre o uso dos objetos transicionais durante o período de adaptação no CEI.

O presente trabalho está organizado em quatro partes, a saber: primeira parte “Introdução”, traz as ideias iniciais desta pesquisa a começar de uma breve contextualização dos assuntos que serão abordados; a parte 2 que aborda os percursos e percalços da educação infantil no Brasil e os caminhos percorridos da creche até o Centro de educação infantil, destacando fatos marcantes e algumas conquistas alcançadas, através da criação de leis.

Na parte 3, abordamos O período de adaptação de bebês e crianças bem pequenas na educação infantil, a teoria do apego e os objetos transicionais, tendo como objetivo, conceituar adaptação, a Teoria do Apego de John Bowlby e os objetos transicionais, à luz das ideias de Winnicott. E por fim, na parte 4 denominada “O uso dos objetos transicionais durante o período de adaptação no Centro de Educação Infantil (CEI)”, apresentamos a caracterização do CEI “Criança Prodígio”, onde foi realizada a pesquisa, a metodologia utilizada, a caracterização dos sujeitos, quatro professoras de dois berçários que trabalham neste CEI, o percurso das observações e das entrevistas semiestruturadas realizadas com as docentes, e as respectivas análises das respostas obtidas nas entrevistas semiestruturadas e nas rodas de conversas com as educadoras. Por fim, apresentamos as considerações finais do estudo, que apontam que as professoras permitiram o uso dos objetos transicionais no decorrer do período de adaptação, visando minimizar o choro e o sofrimento dos bebês e das crianças bem pequenas, ocasionado pela separação da família, fazendo intervenções em alguns momentos na rotina do CEI.

## **2 DA CRECHE AO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CEI) NO BRASIL**

Este capítulo tem por objetivo resgatar o histórico da educação infantil no Brasil, os percursos, percalços e conquistas alcançadas. Também apresentamos o Centro de Educação Infantil (CEI) Criança Prodígio, universo desta pesquisa.

### **2.1 Histórico das instituições de educação infantil no Brasil**

A história das instituições de educação infantil é responsável por estreitar uma relação com questões a respeito da história da infância, da sociedade, da família, do trabalho e da urbanização. Estudos realizados sobre a história da educação infantil e da infância mostram a maneira que a história, o assistencialismo, a família e a pedagogia, estão ligadas à educação infantil. (KUHLMANN JR. 1998).

Para o autor, ao analisarmos a história da educação infantil, não podemos pensar que os fatos são isolados e nem ao menos lineares, eles advêm por sucessões de acontecimentos que se entrelaçam formando a história. Assim assegura:

[...] a história das instituições pré-escolares não é uma sucessão de fatos que se somam, mas a interação de tempos, influências e temas, em que o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história dos homens. (KUHLMANN JR., 1998, p.77).

Neste contexto a respeito das instituições pré-escolares, pertencentes há outros tempos, Mendes (2015) aponta que no século XVIII, a educação era vista como função da família e acontecia de maneira informal, nos espaços domiciliares, em que os pais eram responsáveis por transmitir ensinamentos, conhecimentos e educação as crianças, que aprendiam convivendo juntamente com outras crianças de faixas etárias diferentes.

Nesse sentido, a educação escolarizada começou a surgir, quando os pensamentos das pessoas da sociedade da época começaram a mudar. Para isso, foram necessárias aceitações e transformações quanto às concepções de infância, com uma nova estrutura familiar e a necessidade do trabalho feminino, para auxiliar nas questões econômicas das famílias, o que marcava uma mudança nos aspectos históricos das instituições de educação infantil no Brasil e no mundo. (NUNES et al., 2011).

A independência e a entrada das mulheres no mercado de trabalho ocasionou mudanças nos perfis femininos da época e conforme estudos de Mendes (2015) foi uma importante conquista ocorrida entre os séculos XVIII e XIX, pois as mulheres passaram a exercer uma dupla jornada de trabalho na sociedade. Elas cuidavam da casa e dos filhos e trabalhavam fora para ajudar no orçamento e nas despesas familiares. Algumas percorriam longas distâncias entre o local onde residiam e o lugar onde trabalhavam, outras migravam com suas famílias do campo, para as cidades.

Nesta época, nas zonas rurais de algumas regiões, viviam mulheres negras e índias que trabalhavam como escravas nas casas de “senhores brancos”. Era comum encontrar nessa relação, aquelas que eram exploradas e abusadas pelos senhores brancos e davam a luz a bebês que eram renegados e abandonados em fazendas ou locais distantes, uma vez que suas mães não tinham condições de sustenta-los. Entre os abandonados, alguns morriam e outros eram adotados por fazendeiros e famílias residentes da zona rural e da mesma forma, cresciam e se tornavam escravas de seus senhores, seguindo os mesmos caminhos das mães. (MENDES, 2015).

Quanto ao abandono de bebês, a autora aponta que nas cidades essa prática era menos comum, porém algumas crianças também eram abandonadas. Muitas mães optavam por deixar seus filhos em “rodas” criadas por irmandades beneficentes, instituições de caridade e mosteiros, chamadas “Rodas dos Expostos ou Excluídos”, com o objetivo de cuidar das crianças abandonadas.

Essa nomenclatura “roda dos expostos”, deriva do local onde se colocavam os bebês que eram abandonados, um tipo de móvel, com estrutura de madeira, composto por duas rodas de formato cilíndrico, oca na parte interna e que ficava fixada no muro de alguma instituição, possuindo em si uma corda ligada a um sino, para que quando criança fosse abandonada, a mãe e/ou outra pessoa pudesse puxar a corda, tocando o sino, anunciando a chegada de mais uma criança. (OLIVEIRA, 2005; MENDES, 2015).

As primeiras rodas no Brasil datam do século XVIII e inicialmente foram instaladas nas cidades de Salvador, na Bahia em 1734, com o nome de Roda do Asilo do Santo Nome de Jesus e, posteriormente em outros estados como Rio de Janeiro em 1738 e em São Paulo em 1825, conforme figura 1 (Roda dos expostos da Santa Casa de Misericórdia). (MENDES, 2015).

Figura 1 – Roda dos expostos – Santa Casa de Misericórdia de São Paulo



Fonte: Site do Museu da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo

No momento histórico, ao qual o Brasil deixa de ser colônia e se torna um país independente, são criadas treze rodas dos expostos para acolher aqueles que eram abandonados por suas famílias, a saber: a primeira em Porto Alegre, em 1937; a segunda em Rio Grande, no ano de 1838; a terceira em Pelotas, em 1849, também em Pernambuco, Santa Catarina, Mato Grosso de Cachoeira, Olinda, Campos, Vitória, Desterro e Cuiabá. (OLIVEIRA, 2005).

Essas rodas dos expostos foram instaladas em instituições caridosas, como abadias e irmandades, e acolhiam bebês e crianças abandonadas por mães solteiras, cujo filho era considerado ilegítimo para a sociedade da época, também famílias com múltiplos filhos, as quais não tinham condições financeiras para os cuidados e educação das crianças e por fim filhos de escravas. (OLIVEIRA, 2005).

Ainda neste cenário, Mendes (2015); Kuhlmann Jr. (1998); Nunes et al., (2011) apontam que as crianças acolhidas em abrigos e instituições de caridade, como as Casas dos Expostos, eram encaminhadas para internatos e escolas infantis, ou para serem criadas por outras famílias, para que futuramente pudessem ser utilizadas como mão de obra suplementar para trabalhos na lavoura ou outros, o que constituía um estágio inicial na transição entre a educação domiciliar ou das instituições dos expostos para a educação infantil.

As “rodas” funcionaram por alguns anos, entretanto, devido a movimentos de protestos realizados por médicos higienistas foram fechadas. Segundo Mendes (2015) eles consideravam a prática de abandonar os bebês e crianças como imoral e também entre os

abandonados existia uma alta mortalidade nas instituições em que eram acolhidas, devido a falta de cuidados sanitários, higiene e com a saúde.

A roda dos expostos foi utilizada em São Paulo, na Santa Casa de Misericórdia até 26 de dezembro de 1960, no Rio de Janeiro até 1938, em Porto Alegre até 1940 e Salvador até meados de 1950. (FREITAS, 2003; MENDES, 2015).

Com o fim das rodas dos expostos, a filantropia propôs um novo modelo assistencial, para atendimento das crianças, tendo como ponto de partida novas exigências sociais, políticas, econômicas e morais, vividas pela sociedade nesse tempo. (FREITAS, 2003).

Por meio dessas iniciativas, surgem as primeiras creches no Brasil, ligadas ao novo papel da mulher na sociedade e a fase da industrialização no país. Para Oliveira (2005) os processos de urbanização e industrialização ocorridos a partir do século XIX, trouxeram modificações no padrão familiar tradicional da época, pois a mulher não exercia atividades remuneradas fora de casa, somente cuidava dos afazeres domésticos e dos filhos, enquanto o marido trabalhava fora.

Dando seguimento a história a respeito das creches, Kuhlmann Jr (1998) discorre:

[...] a creche, para as crianças de zero a três anos, foi vista como muito mais do que um aperfeiçoamento das Casas de Expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças (KUHLMANN JR., 1998, p. 78).

As primeiras escolas infantis ou creches são criadas juntamente com os primeiros internatos, para atendimento dos filhos das mulheres que passaram a trabalhar fora, estas até então, eram atendidas por criadeiras, (mulheres que olhavam e cuidavam dos filhos das trabalhadoras em suas residências, em troca de remuneração). (OLIVEIRA, 2005).

Esses internatos recebiam crianças pobres e filhos de escravas alforriadas que migravam da zona rural para a cidade em busca de empregos e crianças que haviam sido abandonadas nas rodas dos expostos. As propostas das instituições eram pautadas em acolhimentos assistenciais, cuidados de higiene, ofertas para uma boa alimentação e melhorias da saúde para redução da mortalidade infantil, que possuía índices elevados neste período. (MENDES, 2015).

As creches, criadas entre 1900 e 1930, de acordo com Ortiz e Carvalho (2012); Nunes et al., (2011) atendiam crianças de 0 a 6 anos de idade e tinham como objetivo preparar

peessoas saudáveis e bem nutridas. Eram inspiradas no modelo da Europa Ocidental, mas, funcionavam de forma improvisada, com má qualidade no atendimento prestado, tinham poucos recursos financeiros e profissionais sem formação específica, muitas vezes, voluntários. Pela ausência de normas e legislações específicas para funcionamento dessas creches, cada uma prestava atendimento da forma que achasse mais conveniente.

Por conseguinte, na metade do século XIX, pela iniciativa privada, surgem os primeiros “jardins da infância” no Brasil. O primeiro no Rio de Janeiro, em 1875 e posteriormente em São Paulo, em 1877. Nunes et al., (2011); Mendes (2015) destacam que esses tinham como foco o preparo das crianças para a vida futura, sendo voltados ao desenvolvimento educacional, físico, social, afetivo e cognitivo, daquelas que pertenciam às famílias com situações financeiras mais abastadas.

Sobre os jardins de infância, discorre Oliveira (2005, p. 93):

Enquanto Rui Barbosa considerava o jardim-de-infância como a primeira etapa do ensino primário e apresentou, em 1882, um projeto de reforma da instrução no país, distinguindo salas de asilo, escolas infantis e jardins-de-infância, observava-se, outrossim, o fortalecimento de um movimento de proteção à infância, que partia de uma visão preconceituosa sobre o pobreza, defendendo um atendimento caracterizado como dádiva aos menos favorecidos. (OLIVEIRA, 2005, p. 93).

Conforme Nunes et al., (2011) em razão dos diferentes modelos de educação adotados entre as creches e os jardins de infância, houve a criação um sistema de classificação taxativo e preconceituoso das crianças, as quais eram separadas de acordo a sua cor, condição social e descendência, gerando um paradigma “cristalizado” de educação, que deu origem a expressão “menor”, no século XX.

Em 12 de outubro de 1927 é promulgado o primeiro Código de Menores do Brasil, decreto nº 17943-A, no qual a criança com tutela do Estado era considerada "menor em situação irregular", como: crianças negras, desnutridas, pertencentes a uma família pobre, considerado vulnerável e que alimentava as estatísticas de mortalidade infantil neste século. Quando conseguia sobreviver, era visto como provável marginal, alguém que ofereceria risco a sociedade. Em contrapartida, o filho do proprietário (colonizador, descendente de europeu branco), era a “criança” que iria crescer frequentando boas escolas e teria boas oportunidades na vida. (NUNES et al., 2011).

Em 1880, no Rio de Janeiro é criado pelo Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, o jardim de infância administrado por Arthur Moncorvo Filho, voltado ao atendimento de crianças até 8 anos de idade, que fossem pobres, tivessem más formações, sofressem maus tratos ou tivessem sido abandonadas. (MENDES, 2015).

Em São Paulo, em 1896, conforme Nunes et al., (2011) são discutidas iniciativas ligadas a educação infantil com a criação dos jardins de infância, sendo ministrados cursos específicos de formação para professoras, nas regiões centrais das cidades, locais que atendiam crianças das classes média e alta da sociedade.

Com as primeiras instituições públicas, despontam discussões sobre os conceitos de cuidar e educar e a respeito da compreensão da criança em sua totalidade, juntamente com novas perspectivas sobre os direitos à educação infantil, que foram separadas em três momentos históricos, a saber:

- do começo das iniciativas de atendimento à criança até a redemocratização do país (1875-1985);
- período da Assembleia Nacional Constituinte, promulgação da Constituição Federal e elaboração das leis que a regulamentam na área dos direitos da criança (1986-1996);
- formulação de diretrizes, políticas, planos e programas que objetivam realização dos direitos da criança (1996 até os dias atuais). (NUNES et al., 2011, p. 17).

Segundo os apontamentos de Nunes et al., (2011) o primeiro período tinha o objetivo de atender integralmente a criança, o segundo destacava a participação social na construção de legislações que acolhiam a criança e no terceiro, o Estado entendia a criança como sujeito de direitos, necessária às ações e políticas públicas.

Nesse contexto, na década de 1920, surgem grandes movimentos de reivindicações trabalhistas da classe operária de imigrantes no Brasil, as quais exigiam melhorias nos direitos dos trabalhadores e a criação de “escolas ou locais para acolher os filhos dos trabalhadores/as. (NUNES et al., 2011).

Coincidentemente no mesmo período, Mendes (2015); Campos (2015); Nunes et al., (2011) destacam o I Congresso de Proteção à Infância, para aprovação de leis sobre os direitos da criança, assistência pedagógica e abolição das “rodas dos expostos”. Foram criados também os “parques de jogos”, que abrigavam crianças de educação infantil na gestão de Pires do Rio e Anhaia Mello, visando à valorização da cultura popular brasileira para a



construção da cidadania, priorizando momentos de recreações, jogos, atividades artísticas, músicas e apresentações teatrais, inspiradas no folclore brasileiro, por Mário de Andrade.

Em São Paulo, na década de 1930, foi homologada a Constituição de 1934 e foi criado o Departamento de Cultura presidido por Mário de Andrade. Neste mesmo momento, durante a gestão de Fábio Prado, foram apresentados três Parques Infantis em São Paulo, situados nos bairros do Ipiranga e Dom Pedro II, (hoje chamada de EMEI Dom Pedro II) e na Lapa, atual (EMEI Neyde Guzzi de Chiacchio). (CAMPOS, 2015).

Em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, ou Movimento Escolanovista, foi criado o documento *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*, que tinha o objetivo de oferecer diretrizes e uma nova política de educação, trazendo um novo “pensamento educacional”, em relação aos demais da época, porém, estavam voltadas aos “jardins-de-infância”, que atendiam os filhos das elites brasileiras. A partir desse cenário, são criados os novos jardins-de-infância e os cursos de formações para professores, voltados as classes burguesas. (MENDES, 2015).

Na década de 1940, com a industrialização, a cidade de São Paulo passou por uma grande expansão e devido à falta de vagas para as crianças, a prefeitura cria os “Recantos Infantis” ou “Recreios Infantis”, que funcionavam em bairros mais afastados do centro da cidade de São Paulo, também o governo federal criou o Departamento Nacional da Criança (DNCR) para coordenar atividades ligadas à maternidade, à infância e à adolescência. Foi estabelecido ainda um “Convênio Escolar” entre o Estado e o município, para a construção de espaços escolares mais modernos, aumentando de 09 para 23 unidades. (CAMPOS 2015; NIEMEYER, 2002; NUNES et al., 2011).

Nesse sentido, a partir da década de 1950, os autores apontam que as creches passaram a receber auxílio financeiro do governo para manter ativo o atendimento as crianças e as famílias que possuíam melhor poder aquisitivo. A saúde passou a ser competência do Ministério da Saúde, desvinculando-se da educação e o Departamento Nacional da Criança (DNC), se tornou responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

De acordo aos interesses políticos, existia também nesse momento, a troca de votos por vagas para as crianças nos parques, o que gerou um aumento de creches construídas entre 1956 e 1960, de 61 parques, sendo 34 apenas em 1956. (CAMPOS, 2015; NIEMEYER, 2002).

Na década de 1960, houve a criação do Plano de Assistência ao Pré-Escolar, que contemplava crianças de até 2 anos de idade e propunha a criação de escolas maternais e jardins de infância. Também, houve o I Encontro Interamericano de Proteção Pré-escolar, no Rio de Janeiro, conforme destacam Nunes et al., (2011 p. 22):

- (a) a necessidade da perspectiva interdisciplinar para atendimento adequado à criança;
- (b) a ajuda das mães nos serviços psicopedagógicos da pré-escola;
- (c) a relação do estado nutricional e da saúde infantil com o desenvolvimento global da criança;
- (d) a necessidade de educadores em qualquer serviço à criança pré-escolar;
- (e) a necessidade de confluir e articular os estudos da psicologia, da pediatria, da linguística e da sociologia, para formar a visão mais completa e adequada da criança pequena;
- (f) a exigência de que o Ministério da Educação criasse um departamento para cuidar da educação pré-escolar. (NUNES et al., 2011, p. 22).

Ainda nesse período, de acordo com Ortiz e Carvalho (2012), as creches estavam voltadas à baixa acessibilidade das crianças às atividades culturais e de “prontidão para a alfabetização”, são propostas então, novas metodologias para as atividades pedagógicas e conjuntamente a essas, é apresentada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61), com a proposta de inclusão dos jardins de infância no sistema de ensino, conforme Art. 23:

A educação pré-primária destina-se aos menores de até 7 anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins-de-infância”. Art. 24 – “As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com poderes públicos, instituições de educação pré-primária. (OLIVEIRA, 2005, p. 102).

A Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), criada em 1964, atendia crianças pobres e consideradas “menores” de 0 a 6 anos e 7 a 18 anos de idade, propondo uma reeducação de perfil corretivo e punitivo, comparado a prisões, foi posteriormente transformada no Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência (CBIA), que atuou na criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). (NUNES et., al, 2011).

Posteriormente, é apresentado o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), que passa a ser chamado de Plano Complementar de Educação (PCE), vindo este a sugerir metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas em oito anos. (MENDES 2015; OLIVEIRA 2005; NUNES et al., 2011).

Na década de 1970, em São Paulo, o atendimento das crianças ainda era ruim, pobre e desestruturado, existia uma busca permanente pela melhoria do atendimento e da qualidade da educação ofertada e de acordo com Ortiz e Carvalho (2012); Nunes et al., (2011) por iniciativa de mulheres trabalhadoras de Belo Horizonte, São Paulo e Rio de Janeiro, surge o “Movimento de luta por creches”. Através deste ato, as instituições ficaram subordinadas as Secretarias do Bem-estar Social e são criadas as primeiras creches municipais diretas, que foram integradas ao setor educacional no início dos anos 2000, sendo chamadas de Centros de Educação Infantil (CEI’s).

A partir de 1975, a Secretaria do Bem-Estar Social (SEBES), estabelece que os conteúdos e abordagens pedagógicas da creche devem contemplar a criança na sua totalidade, respeitando seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. A rede municipal neste momento histórico contava com 4 creches diretas, 21 indiretas, 95 particulares e conveniadas com a prefeitura. Os parques, recantos e recreios infantis existentes adotaram o nome de Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI’s). (ORTIZ e CARVALHO, 2012; ROSEMBERG, 1984).

Ainda na década de 1970 em São Paulo, é criado o Projeto Casulo dirigido para crianças com famílias de baixa renda, com a proposta de um ensino voltado à recreação das crianças e o reforço nutricional na alimentação. Atendia 1,8 milhões de crianças, porém preservando o modelo de seriação anterior. (CAMPOS, 2015).

Para o autor, a partir da década de 1980, com a criação da Secretaria da Família e do Bem-Estar Social (FABES), inicia-se um processo de reestruturação no atendimento das crianças e surge a Secretaria Estadual do Bem-Estar Social (SEBES), para cuidar das creches e de outros serviços sociais. É criada também a Constituição Federal, em 1988.

Na da década de 1990, segundo Mendes (2015); Nunes et al., (2011), houve a homologação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que propôs mudanças conceituais e mecanismos para a implementação dos direitos da criança no Brasil. A Educação Infantil passa a ser reconhecida como lugar para se desenvolver a educação, onde as crianças podem aprender conteúdos e adquirir novos conhecimentos.

É criada também a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) em 1993, que estabeleceu mudanças na política de assistência social, atribuindo ao cidadão o direito a assistência e ao Estado. (MENDES, 2015).

Assim sendo, entre 1994 e 1995, de acordo com Campos (2015); (Brasil 2006e) é aprovada a Política Nacional de Educação Infantil (PNEI), que traz em seu conteúdo os objetivos e diretrizes para direcionar as condutas atribuídas como responsabilidade do Ministério da Educação (MEC), na Educação Infantil de 0 a 6 anos; É proposto também o documento “Critérios para atendimento em creches, que respeitava os direitos fundamentais das crianças”.

Em 1996, é proposta uma nova versão do Plano Nacional de Educação (PNE), juntamente com as diretrizes político-pedagógicas para as creches e à pré-escola. Conforme destaca Nunes et al., (2011), p. 35:

Para orientar uma prática pedagógica condizente com os dados das ciências e mais respeitosa possível do processo unitário de desenvolvimento da criança, constitui diretriz importante a superação das dicotomias creche/pré-escola, assistência ou assistencialismo/educação, atendimento a carentes/educação para classe média e outras, que orientações políticas e práticas sociais equivocadas foram produzindo ao longo da história. Educação e cuidados constituem um todo indivisível para crianças indivisíveis, num processo de desenvolvimento marcado por etapas ou estágios em que as rupturas são bases e possibilidades para a sequência. (NUNES et al., 2011, p. 35).

Neste mesmo ano é homologada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - lei n. 9394/96), conforme os autores, propondo a educação infantil como primeira etapa da escola básica.

Em 1998, as creches passam a ser caracterizadas como instituições educacionais e é criado o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), para reformulação das propostas de assistência social nas creches e é instituído também um novo “Plano Nacional de Educação”, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. (NUNES et al., 2011).

Ainda neste ano, foram propostos os documentos “Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil”, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Infantil (PCNs). (NUNES et al., 2011; BRASIL, 1998).

Na década de 2000 surge O Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL), para proporcionar formação aos professores que não possuíam habilitação mínima, mas já atuavam na Educação Infantil. São criados também os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação

Infantil, com normas e diretrizes para espaço físico escolar. Também é instituída a Emenda Constitucional nº 53/06, que altera o artigo 208 da Constituição Federal, estabelecendo como dever do Estado a garantia da “Educação Infantil, em creches e pré-escolas, às crianças até 5 anos de idade”. (BRASIL, 2005; BRASIL, 2006c).

Em 2006, é homologada a Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos de idade à educação”, tendo como objetivos:

- (a) contribuir para consolidar a Política Nacional para a Infância considerando as crianças as como cidadãs e, portanto, sujeitos de direito;
- (b) criar mecanismo permanente e estável de financiamento para a Educação Infantil;
- (c) incrementar o ritmo de expansão do atendimento educacional às crianças de 0 a 6 anos de idade no país, visando alcançar as metas fixadas pelo Plano Nacional de Educação;
- (d) assegurar a qualidade do atendimento à Educação Infantil em creches e pré-escolas e orientar os sistemas de ensino, em conformidade com a legislação vigente, na perspectiva do fortalecimento institucional da Educação Infantil;
- (e) promover a valorização dos professores da Educação Infantil, por meio de formação inicial e continuada e sua inclusão nos planos de carreira. (BRASIL, 2006e, p. 16).

Ainda nesse ano, são criados os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, para equidade de oportunidades educacionais. É criada também a lei n.º 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, que alterava os artigos 29, 30, 32 e 87, da Lei nº 9.394/96, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. (BRASIL, 2006d; NUNES et al., 2011).

Em 2009, a nova Emenda Constitucional nº 59/2009, determina que a educação básica obrigatória e gratuita passará a ser dos 4 aos 17 anos de idade e são instituídos também os “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana”, documentos de autoavaliação e de participação coletiva com todos os envolvidos na prática educativa da escola. (SÃO PAULO, 2009; MENDES, 2015; CAMPOS, 2015).

A partir de 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), reafirmam que essa etapa de ensino como:

A primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada

integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2010, p. 12).

Em 2012, houve a publicação da cartilha “Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial”, para orientação dos profissionais de educação infantil e das Secretarias de Educação, também o documento “Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais”, que foi disponibilizado à secretaria municipal de Educação, para nortear as práticas pedagógicas promotoras da igualdade na educação infantil. (BENTO, 2012).

Em 2013, a Normativa nº 01/13, Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares”, trouxe subsídios e orientações aos docentes e membros da gestão, sobre como desenvolver um olhar mais amplo para os progressos e habilidades desenvolvidas pelas crianças na educação infantil. (NUNES et al., 2011).

Ainda nesse ano, conforme cita Mendes (2015), ocorre uma alteração na LDB, pela Lei nº 12.796/13, estabelecendo os artigos 29, 30 e 31, que dizem:

Art. 29 – A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30 – A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 e 5 anos de idade.

Art. 31 – A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II – carga horária mínima anual de 800h distribuídas por um mínimo de 200 dias de trabalho educacional;

III – atendimento à criança de, no mínimo, 4h diárias para o turno parcial e de 7h para a jornada integral;

IV – controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% do total de horas;

V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (MENDES, 2015).

Em 2014, com a homologação do novo Plano Nacional de Educação, para o decênio 2014-2024, objetivando articular a nível nacional os sistemas de educação a definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de ensino, é proposto o Manual de Orientação Pedagógica, com

o tema “Brinquedos e Brincadeiras de Creches”, visando orientar professores, educadores e gestores na seleção e uso de brinquedos, materiais e brincadeiras para as creches. (BRASIL, 2012; NUNES et al., 2011).

Em 2015, é homologada a Orientação Normativa n.01, que trata dos “Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana”, buscando melhorias na educação infantil. Também é criado o “Currículo Integrador da Infância Paulistana”, que destaca os direitos de aprendizagem de bebês e crianças por etapas da educação infantil. (SÃO PAULO, 2015; NUNES et al., 2011).

Ortiz e Carvalho (2012) entendem que todos os documentos e propostas apresentadas para reflexões e melhorias na educação infantil ao longo desses 80 anos de história, promoveram conquistas e mudanças positivas no atendimento das crianças, possibilitando a ampliação de vagas, porém, muitas crianças ainda continuam fora da escola.

Para as autoras, ao longo destes anos, buscaram-se inovações e melhorias na qualidade da educação oferecida, entretanto, nem sempre as metas foram alcançadas. Atualmente, a qualidade do ensino e da escola são objetos de pesquisas para muitos estudiosos que ainda procuram soluções para problemas que vivenciamos e respostas para questionamentos que ainda não foram respondidos.

As propostas de currículo e de trabalho voltadas a educação infantil apontam para o modelo de educação, apresentado por Mário de Andrade nos parques infantis, onde os espaços escolares eram lugares privilegiados, a criança era respeitada assim como as diferentes fases da infância e de desenvolvimento.

Nesse sentido, ressaltamos que ainda temos um longo caminho a percorrer, pois trabalhar no atendimento de crianças que estão em constante desenvolvimento, requer o refinamento e a amplitude do olhar para as reais necessidades da criança, que deve ser vista como ser social dotada de direitos e que têm refletidas em si, suas próprias questões sociais, pessoais e culturais, responsáveis por parte da sua identidade e formação. (ORTIZ e CARVALHO, 2012).

Por meio desse resgate histórico, é possível perceber o quanto o bebê e a criança bem pequena passaram a ser valorizados. Os diferentes documentos que regem a educação infantil ressaltam a importância do olhar atento que o docente deve ter em relação à criança, quanto ao aspecto afetivo, pois, este sendo entendido pelos profissionais do Centro de Educação Infantil, facilitará a construção do vínculo afetivo, importante para que a criança se sinta segura, principalmente no período de adaptação, com o uso dos objetos transicionais.

### **3 O PERÍODO DE ADAPTAÇÃO DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL, A TEORIA DO APEGO E OS OBJETOS TRANSICIONAIS**

Este capítulo tem por objetivo discutir o processo de adaptação, a Teoria do Apego de John Bowlby e os Objetos Transicionais, à luz das ideias de Winnicott, apontando sua importância nos primeiros dias e meses da entrada da criança no CEI.

#### **3.1 Conceituando Adaptação**

O período de adaptação pelo qual bebês e crianças bem pequenas vivenciam ao serem inseridos em um Centro de Educação Infantil (CEI) é caracterizado pelo momento em que deixam de receber o carinho e o conforto da família no lar, para também receberem atenção e cuidados coletivos de educadores/as em um ambiente escolar, onde irão conviver com outras crianças. (ORTIZ, CARVALHO, 2012).

De modo geral, denominamos como período de adaptação na Educação Infantil, os primeiros dias da entrada do bebê ou criança bem pequena em uma instituição escolar, até sua total inclusão. Nesse sentido, o processo de adaptação, constitui o período de tempo necessário à aquisição de confiança e acomodação de ideias a nova rotina, na qual a criança passará a fazer parte.

Para entendermos um pouco mais sobre o período de adaptação, fizemos um levantamento bibliográfico, buscando a definição desse termo “adaptação” e percebemos que não existe uma definição universal. As muitas variáveis que encontramos, são decorrentes do entendimento de cada autor, das pesquisas que realizam e das práticas que observam ao longo da vida profissional. Assim, apresentaremos algumas das definições encontradas.

Pantaleña (2010) define adaptação como os primeiros dias que a criança começa a frequentar o ambiente escolar, afirma que esse termo é bastante apropriado, uma vez que, o principal objetivo é que ela adapte-se a instituição escolar, ou seja, que ela consiga se ajustar às condições do local. Para a autora, o período de adaptação pode ser dividido em dois momentos distintos, sendo o primeiro quando os pais vão até a creche realizar a matrícula da criança e preenchem um calhamaço de papéis e fichas de saúde e em seguida, percorrem os



espaços da instituição escolar em uma visita monitorada pelo local, onde conhecerão os diferentes ambientes e espaços do CEI e o segundo momento, quando a criança devidamente matriculada, começa a frequentar a escola.

Concomitantemente Ortiz e Carvalho (2012) definem o processo de adaptação, como o período de tempo necessário para familiarização da criança, da família e da instituição escolar, de modo que os envolvidos nesse processo se conheçam e estabeleçam um bom relacionamento entre si.

Para Martins et al., (2014) o período de adaptação é um momento de transição da criança, onde ela deixará o ambiente familiar para frequentar o ambiente escolar. Nesse sentido, destacam que devido a essas mudanças, os processos de adaptação costumam ser variáveis, podendo ser longos, pois a criança vai se adaptando gradativamente às novas experiências cotidianas.

Conforme Davini et al., (2001) adaptação é:

[...] deixar-se modificar pelo outro, pelo ambiente, pelo objeto de conhecimento, é deixar o novo entrar e desarrumar o que estava seguro. Viver este “caos”, separar-se do conhecido para formar novos vínculos é em essência uma vivência que atesta a articulação pedagogia-psicologia, pois sem construir vínculo não há aprendizagem com significado. (DAVINI et al., 2001).

Mediante essas definições, concordamos com os conceitos de Pantalena (2010); Ortiz e Carvalho (2012) sobre o período de adaptação, sendo que cada autor, entende essa vivência sob uma ótica diferente, dotados de particularidades e focos que variam desde a inserção da criança no CEI até as relações que se estendem as famílias.

Nessa perspectiva, Rossetti-Ferreira et al., (2011) mencionam que um bom processo de adaptação deve estar baseado na superação de desafios que se apresentem dia a dia na rotina do/a educador/a, de modo que sejam encarados com seriedade e naturalidade, tendo a clareza que a construção dos sentimentos de segurança e afetividade só serão possíveis a longo prazo, por meio do convívio diário entre as pessoas e o estabelecimento de parcerias entre a criança e o docente, durante todo o ano.

Concordando com Rossetti-Ferreira et al., (2011), Davini et al., (2001) salientam que o processo de adaptação da criança, abrange o desenvolvimento emocional, a função educadora e sua relação com a família, de modo que aos poucos, após ser inserida no ambiente escolar,

ela vá se socializando e estabelecendo relações em grupo, que proporcionarão a ela mais maturidade para trabalhar sentimentos e o distanciamento da família.

Bossi et al., (2014); Martins et al., (2014); Rossetti-Ferreira et al., (2011); Pantalena (2010) entendem que o processo de adaptação envolve não só a criança, mas também as relações que ela irá estabelecer juntamente com o ambiente escolar, com as pessoas que compõem o grupo de funcionários do CEI e a relação que as famílias estabelecerão com os funcionários e docentes.

Davini et al., (2001) sugerem que as crianças recebam muita atenção nessa fase de inserção no ambiente escolar, pois estarão sensibilizadas devido a separação materna. Para isso, recomenda a divisão de crianças, de modo que os bebês possam ser recebidos e acolhidos em menor número possível, possibilitando ao adulto direcionar sua atenção e seu olhar para cada uma em suas particularidades e necessidades.

Rossetti-Ferreira et al., (2011) ressaltam que no início da adaptação, os educadores devem deixar claro o seu papel profissional, demonstrando segurança e responsabilidade para com as crianças bem pequenas, possibilitando aos pais momentos de tranquilidade. Para os autores uma adaptação bem conduzida, possibilita aos pais e educadores uma relação produtiva, de confiança e de respeito mútuo entre os envolvidos no processo.

Ortiz e Carvalho (2012); Pantalena (2010); Rossetti-Ferreira et al., (2011) estimam que o período de adaptação deve ser realizado entre uma a três semanas, podendo ser reduzido ou ampliado, conforme o número de horas em que a criança bem pequena permanecerá no CEI e dependendo da sua adaptação a nova rotina. A extensão desse período pode ocorrer gradualmente, até o momento que ela permaneça por um período integral na escola. O mesmo pode ser estipulado, de acordo as reações e ao comportamento que a criança bem pequena apresenta nestes primeiros dias.

Segundo os autores, o período de adaptação possui pontos positivos e negativos, vantagens e desvantagens, uma vez que, cada indivíduo e cada família respondem a esse momento de forma particular e pessoal. Os autores observaram, que ao longo do processo de adaptação, não só as crianças bem pequenas, mas também as pessoas envolvidas no processo ficam mais sensíveis a essa mistura de sentimentos, de maneira que passam a observar e notar pequenos detalhes que facilitam ou dificultam as relações interpessoais.

Os primeiros dias e semanas de convívio coletivo dos pequenos no CEI são decisivos para a boa aceitação da criança em relação aos adultos e demais envolvidos nesse processo,

sendo estes cruciais para a qualidade da vida escolar da criança. Para a maioria dos bebês, esse momento com outras pessoas, representa o primeiro contato (não materno regular), uma vez que muitas convivem desde o nascimento somente com os pais e familiares. (PANTALENA, 2010; BOSSI et al., 2014; MARTINS et al., 2014).

Esse distanciamento dos entes queridos no momento de inserção da criança no CEI, principalmente da mãe ou da figura materna, dá origem a um processo chamado de separação-individuação. Nesse sentido, a separação é atribuída ao tipo de relação simbiótica que o bebê ou criança bem pequena estabelece com a mãe e a individuação constitui o instante a etapa que ela se torna mais autônoma e vai adquirindo suas próprias características. Bossi et al., (2014), destacam esse processo por ser um marco para grandes desafios de independência física e sentimental, pelos quais a criança aprenderá a lidar, ao longo da adaptação.

Pensando no processo de separação-individuação, a maioria dos bebês não traz em si a capacidade de perceber ou diferenciar situações de separação do ente querido, por conseguinte, podem reagir a essa experiência, manifestando seus sentimentos de diferentes modos, conforme descrevem Pantalena (2010); Bowlby (1998b); Ortiz e Carvalho (2012):

- a criança pode ter a sensação que foi abandonada pelo ente querido;
- pode demonstrar ansiedade em reencontrar a mãe e reage perguntando ou chamando por ela durante o tempo em que permanecer no CEI;
- chora por períodos longos ou curtos;
- parece apático e desinteressado em participar de atividades propostas e até mesmo em interagir juntamente com as demais crianças da sala e com o educador;
- manifesta sua insatisfação rejeitando completamente ou parcialmente o adulto “estranho”, (aquele responsável por cuidar dela), pode não aceitar ser cuidada por outro adulto, se não aquele que representa sua figura materna;
- aparenta estar com sono excessivo e em alguns casos pode ficar com insônia;
- pode apresentar mudanças de apetite e na aceitação dos alimentos, de forma que deixa de aceitar parte ou toda a alimentação oferecida no CEI, e em alguns casos, também não aceita líquidos como sucos e água, permanecendo horas em jejum;
- em alguns casos adoece, apresentando resfriados e estomatites, provenientes da baixa imunidade do organismo, ocasionada pelos sentimentos de tristeza e estresse, pela separação dos pais e familiares e devido a mudança de rotina;

- demonstra alterações ou mudanças de humor;
- reage em forma de protesto com birras, choros e fazendo barulho, expondo seus desejos e vontades.

Esses são alguns exemplos, que podem ser citados como manifestações que acompanham bebês e crianças bem pequenas quando começam a frequentar o CEI. Pantalena (2010) salienta que estas não constituem regras, pois cada criança reage a separação da família e a inserção na creche de forma específica.

Para Bowlby (1984) a partir dos seis a oito meses de idade, os bebês costumam reagir às pessoas que consideram desconhecidas, com estranhamento e atitudes em forma de “protestos”, acompanhadas de choro, podendo ainda agarrar-se a pessoas conhecidas no momento de despedida.

Nessas situações de protesto da criança, diante de adultos ou lugares que não são familiares a ela, Bowlby (1984) citou algumas mudanças de comportamento utilizadas para expressarem sentimentos a saber: olhar e expressão de medo, inibição para alguma ação, expressão facial assustada, choro ou tremor, tentar esconder-se de alguém, buscar um local que possa utilizar para se abrigar. Esses comportamentos podem indicar medo, imobilização, distância crescente de determinado objeto (aquele visto pela criança como ameaçador) e uma possível busca por outro objeto que seja capaz de fornecer proteção e sensação de segurança a ela.

De acordo com o autor, em geral, entre os dois e três anos de idade, as manifestações de protestos diminuem e a criança bem pequena começa a compreender melhor os momentos de separação dos pais, percebendo que a despedida não se trata de um adeus, mas, um até logo. (BOWLBY, 1984).

Quanto às manifestações de protesto e ao choro o autor afirma:

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

O sentimento de tristeza costuma acompanhar o choro e para Winnicott (1998), nesse período, a criança precisará de amor físico, normalmente recebido da mãe, quando estiver no ambiente domiciliar, ou de um docente quando estiver no ambiente escolar.

Rossetti-Ferreira et al., (2001) concordam com as ideias do autor, acrescentando que diante da separação da mãe, a criança pode demonstrar insatisfação e tristeza, devido ao afeto que possui pela mesma, sendo essa relação nomeada como “Relação de Apego e Afetividade”, estando relacionada a aquele/aquela que sofre mudanças em sua rotina.

Para Bowlby (1998), os sentimentos de tristeza e solidão acompanhados da sensação de abandono, costumam acontecer mais frequentemente entre crianças bem pequenas, com faixa etária entre 18 e 24 meses, uma vez que nessa idade, algumas se encontram naturalmente num estado “apaixonado pela mãe” e o sentimento de desapontamento pela espera dela juntamente com a saudade, podem torna-las desesperadas de dor.

Winnicott (1998); Bowlby (1998) comparam esses sentimentos à “dor do luto” de uma pessoa que acaba de perder um ente querido. Para eles, a criança se vê desesperada e sem saber o que fazer para suprir a ausência da figura materna e não compreendem a dor ocasionada por uma morte, associando apenas o sentimento ligado a solidão que sentem, agravando a impressão de perda da criança sobre seu familiar.

Para os momentos de tristeza, Pantalena (2010); Bowlby (1998) recomendam que os docentes sejam pacientes e atenciosos em relação à criança e que procurem compreender que ela está passando por um momento de grandes mudanças sentimentais e na rotina.

Os autores entendem que o uso dos objetos transicionais ou de apego, pode diminuir o sentimento de tristeza e a saudade do ambiente familiar e dos pais, uma vez que estes fazem o elo entre a criança e a mãe, fortalecem os laços afetivos existentes entre ambas e transmitem sensação de segurança e conforto nos momentos em que ela estiver distante ou separada da mãe.

Diante dos diversos desafios e da mistura de sentimentos nas relações entre educadores/educadoras, crianças e família, Martins et al., (2014) destacam que os adultos envolvidos no processo, na maioria das vezes, também são acometidos dos sentimentos de tristeza, angústia, dúvidas, insegurança e sensação de perda, portanto a escola precisará exercer seu papel auxiliador no processo de acolhimento dessas crianças e das famílias, visando minimizar a gama de sentimentos contrários a adaptação.

[...] Acolher pressupõe aprender a conhecer cada criança em sua singularidade, seu mundo pessoal, seu pertencimento familiar, suas experiências culturais prévias [...]. (SÃO PAULO, 2015).

Nesse sentido, o período de acolhimento e adaptação dos bebês e crianças bem pequenas é permeado de sentimentos e desafios diários, e aos poucos cada pessoa que integra o grupo família-escola-criança vai trabalhando para superar os percalços e desafios que se apresentam. (PANTALENA, 2010).

Os pais, por sua vez, podem transmitir aos pequenos um sentimento de insegurança, ansiedade e angústia, principalmente nos momentos de despedidas, devido não conhecerem e não confiarem nos docentes. Esses sentimentos podem ser evidenciados, a título de exemplo, quando os pais choram ao se despedirem da criança, quando se escondem para observar o comportamento delas na sua ausência, quando cobram explicações acerca dos diferentes tipos de choros e quando a criança já está adaptada e mesmo assim o familiar persiste em buscá-la mais cedo, com medo que ela não esteja bem. (DAVINI et al., 2001).

Bowlby (1984); Rossetti-Ferreira et al., (2011); Pantalena (2010), aquiescem que a inserção de um familiar que possa estar presente nos primeiros dias de adaptação da criança bem pequena, no ambiente escolar, constitui um reforço positivo para a adaptação, oportunizando que os pais consigam acompanhar parte da rotina dos filhos, tornando a adaptação menos traumática e mais agradável para todos os envolvidos.

Acerca da presença da família, em especial da figura materna Bowlby (1984) acrescenta:

Com a mãe presente, a maioria das crianças mostra-se claramente mais confiante e disposta a realizar explorações; na ausência dela, mostra-se muito mais tímida e não raras vezes entregam-se a uma profunda aflição. [...] Uma ameaça de perda gera ansiedade, e uma perda real, tristeza profunda; ambas as situações podem, além disso, despertar cólera. (BOWLBY, 1984, p. 224).

Davini et al., (2001), concordam com Bowlby (1984) quanto a participação da família no processo de adaptação e nos primeiros dias do bebê na creche. Para eles, essa participação tende a minimizar a ansiedade dos pequenos, facilitando a adaptação e proporcionando vivências agradáveis em família, através do acolhimento. Reforçam que o contato com os pais permite ao professor ganhar tempo para conhecer melhor a criança, os pais e as particularidades de cada um, buscando inclusive indicações dos familiares sobre o

comportamento, a personalidade, os costumes de cada criança e se fazem ou não uso dos objetos transicionais.

De acordo com Pantalena (2010); Davini et al., (2001) a presença e a participação da família, proporciona maior segurança à criança para explorar os espaços em seu entorno, favorecendo o reconhecimento dos espaços e a aproximação da criança com os educadores.

Davini et al., (2001) aconselham, que os pais sejam preparados para o desafio do período de adaptação antes do início das aulas. A escola pode propor uma entrevista com os responsáveis, preencher uma ficha que contenha informações sobre a criança, aproveitando a oportunidade para criar um vínculo entre a instituição e a família e para conhecer melhor os gostos, hábitos e rotina da criança. Nessa entrevista podem ser feitas perguntas a respeito das brincadeiras preferidas dos pequenos, suas preferências alimentares, possíveis alergias, problemas de saúde, medos e pessoas que fazem parte do seu convívio familiar. Com essas informações, as atividades propostas podem ser elaboradas partindo dos interesses e experiências das crianças.

Os autores sugerem também as famílias, uma visita monitorada nos espaços escolares, com a companhia de um funcionário da instituição, onde possam esclarecer dúvidas e fazer questionamentos. Neste instante, devem ser pontuadas possíveis reações que as crianças apresentem, como por exemplo, choro, ansiedade e apatia, de modo que os pais compreendam que elas reagem a essa separação de forma individual e pessoal. (DAVINI et al., 2011).

No período em que os pais permanecerem na escola, devem agir naturalmente, auxiliando nas atividades pedagógicas, realizando leituras, observando as crianças e que na medida do possível não façam intervenções nas práticas pedagógicas dos docentes, transferindo a eles as solicitações feitas pelas crianças, por conseguinte, estas irão associar que serão atendidas pelos demais adultos e não somente pelos pais. (DAVINI et al., 2001).

A inserção da criança no CEI, segundo os autores, deve ser trabalhada com as famílias para que vejam esse evento como algo positivo, que gera autonomia, crescimento e socialização à criança. Quando vista dessa forma, não existe culpa nem sensação de abandono e os pais ficarão em paz deixando seus filhos na escola. A troca de informações com os pais deve permitir a aproximação do corpo docente e demais funcionários da escola, para que todos exponham seus medos, anseios e dúvidas.

Visando um melhor acolhimento dos bebês e crianças bem pequenas, os autores sugerem que no início do ano letivo seja proposta uma recepção coletiva das crianças, de

forma que, ao chegarem ao CEI, possam ser recepcionadas pela professora do ano anterior, juntamente com a docente que ficará com a turminha no “novo ano”. A partir dessa acolhida, são estabelecidos vínculos afetivos, fazendo com que ela sofra menos ao longo da adaptação. Essa proposta permite também, a troca de informações entre os educadores, possibilitando o compartilhamento de ideias sobre o desenvolvimento da criança, que poderão nortear o trabalho pedagógico do ano vigente. (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2011).

Outra etapa importante destacada por Rossetti-Ferreira et al., (2011) é a despedida, onde os pais deixam a criança na sala, na companhia do/a educador/a e se despedem dela para irem embora. Essa cena da despedida costuma ser marcante para muitos pais e para as crianças, muitas vezes, os familiares ficam confusos, angustiados e não sabem a maneira que podem agir para consolarem a criança, que normalmente fica aos prantos no colo do docente.

Para situações como essas, os autores sugerem que os pais e familiares sejam sinceros e conversem com a criança, explicando que irão voltar para buscá-la mais tarde e que nunca saiam de forma “escondida”, ou sem que ela perceba que estão indo embora. Para eles é preferível que a criança chore por saber que os pais estão indo embora, podendo ser consolada pelo docente por um motivo real, do que ela não perceber essa saída e depois sentir-se abandonada percebendo a ausência do ente querido.

De acordo com Rossetti-Ferreira et al., (2011); Davini et al., (2011) com o tempo a criança percebe que os pais vão embora e voltam para buscá-la e que não está sendo abandonada no CEI, o que promoverá o fortalecimento dos laços de confiança no familiar, até que o choro acompanhado das manifestações de desespero não ocorram mais, por que ela confia que será buscada no horário da saída. A partir dessa conquista, a insegurança dará lugar à sensação de conforto ao estar próxima dos educadores e o bebê ou a criança bem pequena aceitará a ideia de conviver coletivamente.

Os docentes têm um papel fundamental e desafiador no processo de adaptação, a eles cabe à tarefa de elaborar um bom planejamento para acolhimento das crianças e das famílias, atendendo as singularidades dos pequenos, possibilitando a eles interações e construções em grupo. Conjuntamente, devem auxiliar os familiares na compreensão dos sentimentos, dos horários e da rotina escolar. (SÃO PAULO, 2015).

Possíveis dúvidas, recebidas dos pais, durante esse processo não devem ser encaradas como críticas ou ataques, mas devem ser vistas como uma demonstração de insegurança da



família por estarem separados dos filhos. (DAVINI et al., 2001; ROSSETTI-FERREIRA et al., 2011).

Sobre esse papel fundamental do educador, podemos destacar:

A educação infantil exige desde cedo duplo protagonismo do educador, como criador de situações e ambientes que favorecem a experimentação e a comunicação emocional com os bebês, necessário a sua aprendizagem, desenvolvimento cultural e psíquico. (SÃO PAULO, 2015, p. 107).

Nesse processo de adaptação, conforme Davini et al., (2001) o professor deve observar os diversos sinais que as crianças manifestam, seus gestos, comportamentos, atitudes, expressões faciais e os movimentos que realizam com o corpo, (principalmente para os bebês que ainda não se expressam por meio da fala), possibilitando um olhar atento e uma escuta sensível das crianças. Para eles, quando o professor tem sua atenção voltada à criança, ele consegue conhecer melhor as individualidades de cada uma e sua personalidade, identificando até mesmo os tipos de choro dos bebês e crianças bem pequenas.

Quanto às manifestações de choro, Winnicott (1998) destaca que consiste em uma reação comum de bebês e crianças que estão em processo de adaptação no CEI, sendo uma forma de expressão dos sentimentos que estão internalizados e não podem ser expressos pela fala.

Apesar de ser uma reação comum a toda criança, o choro costuma trazer dúvidas e preocupações para pais e docentes. Isto posto, destacamos os principais tipos de choros descritos pelo autor:

- 1- Satisfação - choro ocasionado pela satisfação do bebê em exercitar os pulmões, proporcionando a criança uma sensação de bem-estar. Em alguns momentos, o choro é acompanhado da sensação de prazer e deve ser considerado como estímulo para a função física pulmonar;
- 2- Dor - choro intermitente e penetrante, como um grito que vai além do exercício dos pulmões. Nesse caso a fome pode ser entendida como uma dor para o bebê. Para nós adultos, a dor da fome muitas vezes não é conhecida, devido nos alimentarmos muitas vezes sem fome, porém, o bebê normalmente só aceita a alimentação quando está com fome. O choro desse tipo também se refere à apreensão de que irá sentir dor em breve;
- 3- Raiva - Pode acontecer em situações que o bebê se sente decepcionado por não conseguir ter suas necessidades atendidas de imediato. Nesse caso o bebê tem um misto de sentimentos, chora por sentir raiva e também chora por ter esperanças de que esse choro comoverá sua mãe, ou adulto por quem ele espera ser atendido. Neste acaso o choro também é um sinal positivo, pois demonstra que o bebê confia nos cuidados da mãe;

4- Pesar - choro realizado pelo bebê como uma canção de tristeza, um lamento, um musical, um pranto que passa por diversos tons. Normalmente esse tipo de choro vem acompanhado por lágrimas, o que ajuda a diferenciar esse tipo do choro de raiva;

5- Desamparo e desespero - comum em unidades escolares, pois não existem meios da mãe permanecer na creche o tempo todo com o bebê, é o tipo de choro que converge os outros quatro tipos de choro. Ocorre quando o bebê perde as esperanças de ser atendido, ou ter suas vontades atendidas, como por exemplo, quando precisa ficar separado da mãe por estar no ambiente escolar. (WINNICOTT 1998, p.74 e 75).

Desta maneira, Winnicott (1998) evidencia que o bebê precisa ter percorrido uma longa jornada para conseguir se expressar por diferentes tipos de choro, como o choro de tristeza. Para ele, essa situação indica que o bebê possui um bom desenvolvimento em relação aos sentimentos, sendo capaz de “conquistar seu lugar no mundo”, reagindo não só as circunstâncias do meio, mas também, assumindo responsabilidade em relação a esse meio.

Pantalena, (2010) concorda com Winnicott (1998) sobre as diferentes formas de expressões dos bebês e crianças bem pequenas, sobretudo, para aqueles que não se comunicam através da fala. Para ela, choros, balbucios, expressões com o corpo, gestos feitos com as mãos, a face, ou até mesmo com o olhar, também são formas de expressões e devem ser apreciadas e interpretadas sempre que possível, para que a criança possa ter suas necessidades atendidas.

Para a autora, quando observamos as crianças, é possível notar momentos em que ela recusa a alimentação oferecida na creche, apenas empurrando a colher com as mãos ou virando o rosto, por exemplo, ou, quando tenta dormir e não consegue, por estar muito agitada.

Além do choro, Pantalena (2010); Bowlby (1998) destacam outros fatores que devem ser observados e levados em consideração para as crianças que estão em processo de adaptação, sendo:

- a aceitação da alimentação oferecida no CEI;
- a necessidade, a duração e a qualidade do sono;
- se a criança possui algum objeto transicional?
- de que modo faz o uso desse objeto?
- quando e com que frequência utiliza?

- se ela interage junto às demais crianças bem pequenas da sala?
- como ocorre essa interação?
- se ela tem autonomia para fazer suas necessidades fisiológicas ou se necessita de auxílio para ir ao banheiro?

As observações dessas questões nos primeiros dias de acolhimento permitirão que o docente tenha um direcionamento acerca do desenvolvimento das crianças que tem em sua turma, para que consiga nortear as atividades propostas, utilizando inclusive alguns desses pontos para conhecer sua criança e saber de que modo ela está respondendo ao processo de adaptação. (PANTALENA 2010).

Ao identificar esses pontos na rotina, o docente deve realizar anotações e registros, conversar e refletir com demais educadores do CEI, a equipe gestora e os responsáveis da criança, visando minimizar “possíveis dificuldades”. (PANTALENA 2010; ROSSETTI-FERREIRA et al., 2011).

Nesse contexto, o registro do cotidiano associado aos momentos de observação são responsáveis por retroalimentar caminhos que dão continuidade ao trabalho dos educadores. Associados ao registro, a organização dos espaços, tempos e materiais, possibilitam que a experiência educativa seja pensada, mediando situações significativas para os bebês e crianças bem pequenas. (SÃO PAULO, 2015).

Quanto à organização do tempo, ressalta Winnicott (1998, p. 58):

[...] um tempo em que as crianças tenham uma experiência completa, e não vivências interrompidas a cada momento. Pois uma experiência pode iniciar com ou sem intencionalidade, mas quando ela é aberta, permite o acaso, a intensidade, a criação e a construção de significados.

Para a construção de significados e a melhor adaptação dos bebês e crianças bem pequenas, Davini et al., (2001) recomendam que o/a educador/educadora demonstre interesse em saber como a criança está, tentando criar uma aproximação entre ambos, mesmo que essa esteja no colo dos pais, assim transmite segurança, sem forçar uma relação que ainda está sendo criada. Os autores sugerem também que ao chegar no CEI, a criança possa ser recebida sempre pela mesma pessoa, assim poderá associar essa figura ao momento da chegada no CEI. Quando já estiver acostumada a essa recepção exclusiva, poderá ser acolhida por outra

pessoa, para que aos poucos vá se conscientizando que o ambiente escolar é um espaço de convívio coletivo e que os adultos presentes serão seus educadores.

Pantalena (2010) e Davini et al., (2001) apresentam algumas sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas com os bebês e as crianças bem pequenas, para que se sintam mais socializadas ao ambiente, a saber:

- apresentar diferentes espaços do CEI, refeitórios, banheiros, área externa, solário, parque e etc.;
- realizar desenhos utilizando diferentes materiais como giz de cera, tintas, carvão etc;
- sessão de filme com pipoca;
- ouvir e contar histórias;
- culinária divertida com a produção de bolos ou biscoitos;
- confecção de massinha de modelar comestível;
- dança e movimentos corporais com música diversas;
- atividades de rotina como pendurar a mochila ao chegar e retirar a agenda da bolsa, colocando sobre a mesa da professora;
- realizar as refeições nos horários, locais corretos e de acordo com a rotina, para que a criança possa associar, por exemplo, que o horário do jantar é próximo ao momento da saída e que seu familiar virá logo busca-la;
- brincadeiras ao ar livre com areia, terra, água e etc.
- levar algo produzido na escola para casa, por exemplo, um desenho, massinha de modelar ou um brinquedo, para que a criança correlacione os dois ambientes. (PANTALENA, 2010; DAVINI et al., 2001)

Os autores entendem que a partir dessas atividades, as crianças se familiarizam com a rotina, os espaços e as possibilidades de convivência e aos poucos vão se acostumando com a ideia de estarem longe dos pais por um tempo, para que participem de atividades em grupo.

Algumas atividades também podem ser realizadas com os pais enquanto estiverem no CEI, conforme sugestões de Davini et al., (2001):

- Planejar a chegada dos bebês e crianças menores, antes da chegada das demais, visando minimizar o choro excessivo;

- Deixar os pais ajudarem durante as refeições, incentivando as crianças a comerem;
- Permitir que os pais façam uma troca de fraldas ou das roupas na companhia da professora, para que elas apreciem essa companhia;
- Incentivar a amamentação no ambiente escolar, caso a mãe tenha disponibilidade e aceite, para que a criança se sinta mais confortada ao ser amamentada no local.

Diante dos estudos apresentados neste capítulo, podemos concluir que o período de adaptação no CEI é necessário e muito importante, não apenas para a criança, mas também para os pais e para os educadores, pois constitui uma fase de acomodação das ideias, dos sentimentos e da rotina dos envolvidos.

Isto posto, podemos afirmar que os objetos transicionais podem ser utilizados como auxiliares no doloroso processo de distanciamento da família, uma vez que, proporcionam maior conforto e sensação de segurança às crianças que o utilizam, amenizando a dor e o sentimento de abandono que elas desenvolvem ao serem deixadas pelos pais na escola.

Para melhor entendimento dos sentimentos envolvidos na relação dos bebês e crianças bem pequenas com a família, falaremos no capítulo seguinte sobre as relações afetivas e a Teoria do Apego.

### **3.2 A Teoria do Apego, o Comportamento de Apego e a Figura Materna**

John Bowlby aborda em seu livro *Apego e Perda*, de 1984, algumas mudanças de comportamentos e reações apresentadas pelas crianças que perdem ou se distanciam da sua figura materna de forma temporária ou irreversível. Neste sentido, correlaciona os instantes dolorosos de separação da criança com o ente querido e apresenta algumas patogenias juntamente com a Teoria do Apego.

A teoria do Apego é originária de um momento de reestruturação da sociedade no período da Segunda Guerra Mundial. Permitiu maior conhecimento das capacidades nas relações interativas e afetivas dos bebês, teve grande importância para a compreensão dos cuidados e da afetividade destes, sendo uma grande descoberta para a época e para a área da psicanálise. (MOURA e AMORIM, 2013).

Nessa proposta da Teoria do Apego, Bowlby (1984) parte do princípio que durante os primeiros nove meses de vida, quanto mais experiência de interação social um bebê tiver com

uma pessoa, maiores serão as probabilidades de que ele se ligue a ela, através da afetividade e do sentimento de apego.

O autor trouxe muitas contribuições por intermédio de suas pesquisas para a área da medicina, da psicanálise e da educação. Nessa conjuntura, a figura materna que pode ser definida como:

[...] aquela pessoa para a qual a criança orienta, de acordo com preferências, seu comportamento de apego; por “mãe substituta” entende-se qualquer outra pessoa para a qual a criança está disposta, provisoriamente, a dirigir seu comportamento de apego [...]. (BOWLBY 1990, p. 23).

Apesar de a expressão figura materna estar normalmente associadas à mãe, Bowlby atribui essa associação não só a ela, considerada como genitora, ou aquela que dá à luz a criança, mas também a pessoa que independente do laço de consanguinidade ou parentesco, possa cuidar da criança bem pequena e com ela estabelecer um laço afetivo.

Para “Apego e Comportamento de Apego” Bowlby (1984) utiliza a seguinte descrição:

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

O Comportamento de Apego segundo Bowlby (1990):

[...] forma de comportamento que resulta na consecução ou conservação, por uma pessoa da proximidade de alguma outra diferenciada e preferida. Enquanto a figura de apego continua acessível e receptiva, o comportamento pode consistir em pouco mais do que uma verificação, visual ou auditiva, da localização da figura, e em troca de olhares e cumprimentos ocasionais. Em certas circunstâncias, porém, pode ocorrer o acompanhamento ou agarramento à figura de apego, e também os chamamentos e choro, capazes de provocar a sua atenção. (BOWLBY, 1990, p. 38).

A partir dessas definições, Bowlby (1984); Pantalena (2010) afirmam que o Comportamento de Apego tem a finalidade de aproximação da figura de apego para que se torne mais acessível. Essa figura é responsável por proporcionar ao bebê e a criança bem pequena, maior segurança para participar das atividades e explorar os espaços no seu entorno, possibilitando que ela consiga estabelecer novos vínculos com outras pessoas. Quando a

criança bem pequena passa a se familiarizar com o novo ambiente, se sente mais confiante e estabelece novas figuras de apego, habituando-se aos momentos de separação, que com o tempo tornam-se menos dolorosos.

Para Bowlby (1984) esse comportamento é exibido pelas crianças bem pequenas, normalmente até o final do terceiro ano de vida. Nessa idade, ao perceber que foi deixada por sua mãe, elas mostram-se consternadas, pelo fato da mãe ter ido embora, muitas apresentam reações de choro, por alguns minutos, podendo permanecer caladas, inativas e quando no ambiente escolar podem exigir muita atenção e dedicação das professoras.

Nesse contexto, Bowlby (1998) acrescenta que todo comportamento e manifestação de insatisfação da criança, tal como o choro, devem ser considerados e analisados adequadamente, de forma que nem tudo seja julgado como birra, mimo, patologia ou superproteção da parte dos pais e da família. Ainda segundo o autor, essas relações de apego são especiais, fortes e duradouras e podem acontecer entre uma ou mais de uma pessoa, e a criança tenderá a procurar a pessoa com quem é mais apegada. Esse comportamento quando pensado no curso da evolução das espécies tornou-se um diferencial, uma vez que, indivíduos que vivem em bando e com cuidado parental tem maior facilidade adaptativa e chance de sobreviverem em condições inóspitas. Da mesma forma, isso ocorre com a criança, ela tenta estabelecer uma proximidade com um adulto, buscando um sentimento de confiança e segurança, pois sabe que este além de seu responsável, suprirá suas necessidades. (BOWLBY, 1998).

Durante essa busca da criança por encontrar um adulto responsável, ela em algumas situações acaba ficando separada ou distante do ente querido ou da mãe, podendo manifestar certa frieza ou passividade ao reencontrar o ente querido, caracterizando um processo chamado por Bowlby (1998) de “desapego”.

O desapego é caracterizado pela ausência quase que total de comportamento de apego da criança quando volta a reencontrar sua mãe. Decorre normalmente no bebê ou criança bem pequena de seis meses a três anos de idade, que passa uma semana ou mais, longe dos cuidados da mãe, sem ter sido entregue aos cuidados de um adulto que seja seu responsável, devidamente designado.

Eventos de separação da “figura preferida” da criança por longos períodos de tempo provocam reações de choro e estranhamento nesta, por não reconhecer o rosto da mãe ou ente querido. (BOWLBY, 1998).

Quanto ao desapego, o autor constata:

- 1- O desapego é caracterizado da maneira como a criança que é separada da mãe irá se comportar ao reencontra-la, sendo bem menos evidente com o pai;
- 2- A duração do desapego da criança em relação à mãe tem elevada correlação com a extensão da separação materna. (BOWLBY, 1998).

Para Bowlby (1998) as ocasiões de perda para a criança bem pequena podem ser comparadas ao luto, de maneira que esta assume uma postura defensiva, na tentativa de se adaptar a situação que lhe é imposta. Esse desapego funcionaria como estratégia para minimizar o sofrimento causado pela dor da separação da mãe, podendo ser comparado à cicatriz de um ferimento, que após algum tempo forma uma casca e para de sangrar.

Diante das informações apresentadas neste capítulo, evidenciamos que as relações de apego e desapego da criança quanto a sua figura materna ou preferida, constituem sentimentos essenciais ao bem estar da criança e devem ser respeitadas e consideradas de acordo a sua relevância em todos os momentos da vida escolar da criança, sobretudo durante o período de adaptação.

### **3.3 Os Objetos Transicionais**

Neste item falaremos primeiramente do bebê e de algumas relações existentes entre ele e sua mãe, começando desde a gestação e posteriormente após o parto. O entendimento das relações afetuosas que são estabelecidas e unem a mãe e o bebê, são necessários para que possamos compreender a importância dos objetos transicionais para os bebês e a relação que estabelecem com o objeto. A partir dessa abordagem do bebê e da mãe, falaremos dos Fenômenos Transicionais e das Dependências Absoluta e Relativa.

Para Winnicott (1998) durante a gestação, a mãe e o bebê estão ligados entre si, não só pelo cordão umbilical, mas também pelo sangue e a pela placenta, pelos órgãos, tecidos, batimentos cardíacos, gostos, hábitos e estilos de vida da mãe, que são compartilhados com o bebê, o que faz com que desde os primeiros dias de gestação, exista uma troca de sentimentos que envolvem mãe e filho.

O sentimento de afeto e as sensações existentes entre a criança bem pequena e sua mãe, são responsáveis segundo Bowlby (1990); Winnicott (1998) pelo desenvolvimento e pelas características do bebê, suas preferências e seu temperamento, de modo que, ainda no



útero materno, ele seja capaz de diferenciar algumas sensações sentidas pela mãe, que aos poucos serão responsáveis por moldar sua personalidade e formação pessoal.

Por meio dos sentimentos que vão crescendo nessa conexão entre mãe e filho e das memórias que o bebê retém antes mesmo do seu nascimento, ambos vão se conhecendo no decorrer da gravidez. A mãe consegue diferenciar determinadas características do seu bebê, pela troca de experiências entre eles, que podem ser agradáveis ou desagradáveis como, observar os horários em que seu bebê mais se movimenta. (WINNICOTT, 1998).

Após o nascimento, mesmo estando em constante processo de desenvolvimento, o bebê ainda será muito dependente da mãe, aproximadamente até os primeiros doze meses de vida. Conforme for crescendo, vai adquirindo mais autonomia e confiança para explorar objetos a sua volta, diferentes espaços e situações, que permitirão a ele fazer escolhas e avanços, tendo como base o vínculo de confiança que estabelece com a mãe. (BOWLBY, 1998).

Para o autor, nos primeiros dias de vida, o bebê deve estar amparado pela família, onde será cuidado e educado, percebendo que a mãe é vital para sua sobrevivência e que o sentimento que os une cresce pelo convívio com ela.

Conforme vai crescendo a criança bem pequena é apresentada a diferentes situações cotidianas, que servirão como estímulos para seu desenvolvimento físico, mental e motor. Enquanto sujeito, não basta que o bebê tenha suas necessidades físicas, fisiológicas e nutricionais atendidas, é preciso que seja atribuído a ele um significado, de modo que tenhamos expectativas em relação as suas ações e reações, assim, poderá estar situado na cultura daqueles com quem convive. (ORTIZ e CARVALHO, 2012).

Para as autoras, a partir do seu desenvolvimento, o bebê começa a associar a figura materna ao toque da pele da mãe e seu cheiro nos momentos da amamentação, nas trocas de fraldas, entre outros, assim, ela estará ligada diretamente à figura da pessoa que é sua cuidadora, aquela que supre suas necessidades para sobrevivência.

Em conformidade com Bowlby (1990), Ortiz e Carvalho (2012) afirmam que essas vinculações existentes entre a mãe e o filho, são fundamentais para a formação da criança bem pequena e para que ela possa distinguir questões como o certo e o errado, tendo incutida em si um caráter, que se manifestará na vida adulta.

A respeito dos primeiros anos de vida e das influências formadoras da criança, o autor cita:

[...] as influências mais formativas são aquelas que a criança recebe antes de iniciar a sua escolaridade, e que, por essa época certas atitudes que podem afetar decisivamente todo o seu desenvolvimento subsequente já adquiriram forma; e “A felicidade e estabilidade de uma criança nesse período (o estágio final da infância) ou sua infelicidade e desajustamento na sociedade ou na escola dependem predominantemente da adequação de sua formação nos primeiros anos de vida”. (BOWLBY, 1990, p. 2).

Essa menção de Bowlby reforça a ideia que as relações familiares são fundamentais para a formação pessoal da criança, antecedendo aprendizagens que influenciam positivamente na conduta da criança desde a vida escolar.

Ao observar as relações de afetividade e os sentimentos estabelecidos entre a mãe e o bebê, Winnicott (1971) percebeu que algumas crianças, conforme iam crescendo e adquirindo certa independência, tinham despertado em si um sentimento de apego por um determinado objeto, que poderia estar ou não disposto entre outros objetos. Esse fato chamou a atenção do autor, que passou a estudar os significados e relações que as crianças estabeleciam com objetos específicos, denominados por ele de “Objetos Transicionais” ou “Objetos de Apego” a partir de 1951.

A expressão “Transicional” utilizada pelo autor indica o lugar e a função que esses objetos ocupam na vida psíquica do bebê e da criança bem pequena, estando esse entre o espaço intermediário e a realidade interna e externa da criança, indicando o estágio maturacional ligado à transição das fases da “dependência absoluta”, para a “dependência relativa dos pais”.

Esses objetos transicionais normalmente fazem parte do cotidiano das crianças e possuem a tendência de acompanhá-las durante a infância, apresentando como características uma textura que pode ser fofinha ou dura, olhar meigo no caso de um ursinho ou boneca e também um cheiro particular, que varia conforme o uso que a criança faz do objeto podendo, por exemplo, segurar, cheirar e colocar na boca. (WINNICOTT, 1998).

De acordo com o autor, representa a área intermediária nas etapas de desenvolvimento da criança, a fase de transição, onde ela passa do estado de união com a mãe, (onde se vê fundido a ela), ao estado em que se relaciona com ela mesma, ou com algo externo, de forma que o bebê entende que a mãe é alguém que está separada dele, portanto, que pertence a um corpo diferente do seu.

Neste processo de separação da mãe para aquisição de autonomia, o objeto será responsável por transmitir a criança bem pequena, sensações de segurança, conforto e bem-estar, principalmente quando ela estiver distante da mãe. Para ele, essa busca da criança pelo objeto pode surgir por volta dos quatro aos seis meses, ou oito e doze meses de idade. (WINNICOTT, 1998).

Partindo da premissa que desde o nascimento, os bebês realizam práticas comuns que lhes proporcionavam sensações de bem-estar físico e satisfação, (como utilizar os punhos e os dedos para estimular a zona erógena oral), o autor percebeu que de acordo ao período de desenvolvimento de cada bebê, após alguns meses, essa prática se tornava diminuída e a criança manifestava interesse em brincar e conhecer outros objetos, onde um desses se tornava seu objeto de apego.

Para Winnicott (1971) esse interesse da criança pelos objetos pode variar de criança para criança, uma vez que pode se interessar por uma boneca, em ambos os sexos e com o passar dos dias, pode direcionar sua preferência para uma boneca específica, a qual irá caracterizar o objeto transicional dessa criança.

Sobre essa questão, o autor ressalta:

Pode-se encontrar ampla variação numa sequência de eventos que começa com as primeiras atividades do punho na boca do recém-nascido e que acaba por conduzir a uma ligação a um ursinho, uma boneca ou um brinquedo macio, ou a um brinquedo duro. (WINNICOTT, 1971, p. 1).

Conforme vai crescendo, a criança bem pequena sente outras necessidades, e aos poucos vai experimentando e conhecendo coisas novas, onde o polegar passa a dar lugar a brinquedos e objetos que são tocados, sentidos e experimentados por ela, através do toque e da boca. Quanto aos objetos transicionais, Bowlby (1984) descreve:

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

Para exemplificar a relação que o bebê pode estabelecer com determinada parte do seu corpo ou objeto, a partir dos seus estágios de desenvolvimento, Winnicott (1971, p. 14),

destaca em sua obra *O Brincar e a Realidade*, o fenômeno transicional “mão-na-boca”, para uma criança bem pequena que chupa o polegar:

- 1- Com a outra mão, o bebê leva um objeto externo (uma parte do lençol ou cobertor, digamos)
- 2- À boca, juntamente com os dedos;
- 3- De uma maneira ou de outra, o pedaço de tecido é segurado e chupado, ou não concretamente chupado; os objetos naturalmente usados incluem babadores e (posteriormente) lenços, dependendo do que seja pronta e seguramente disponível;
- 4- O bebê começa, desde os primeiros meses, a colher lã, reuni-la e usa-la para a parte acariciante da atividade; menos comumente, a lã é engolida, ainda que causando problemas;
- 5- Movimentos bucais acompanhados por sons de “mum-mum”, balbucios, ruídos anais, as primeiras notas musicais e assim por diante. (WINNICOTT, 1971, p. 14).

Conforme a descrição contida neste trecho, o autor pontua uma sequência de acontecimentos, que podem ser observados enquanto a criança bem pequena está utilizando o objeto transicional, citando possibilidades como segurar, acariciar, apertar, colocar o objeto na boca, morder, esfregar no nariz e cheirar, entre outros.

Nesse sentido, comporta-se como se estivesse em um ritual, fazendo movimentos repetitivos sempre que está com o objeto, ou neste caso “chupando o dedo”.

No livro *A criança e o seu mundo*, Winnicott traz um exemplo de relação estabelecida entre uma criança e seu objeto para ilustrar esse momento ritualístico, destacando a importância nas escolhas futuras da criança, conforme parágrafo a seguir:

Um menino mostrou-se desde muito cedo interessado num colorido cobertor de lã. Antes de ter um ano de idade, interessara-se em separar os fios de lã que puxara segundo as cores. Seu interesse na textura da lã e nas cores persistiu e, de fato, nunca o abandonou, de modo que, quando cresceu, tomou-se um especialista de cores numa usina têxtil. (WINNICOTT, 1998, p. 191).

Para Winnicott (1971) essa relação do bebê com o objeto transicional, ultrapassa o fato da criança bem pequena buscar neste a satisfação por ter a zona oral estimulada, ele afirma que precisamos verificar outras questões para que possamos entender a intencionalidade da criança.

Sobre a escolha da criança por determinado objeto, o autor acrescenta devemos observar:

- 1- A natureza do objeto;
- 2- A capacidade do bebê de reconhecer o objeto como “não eu”;
- 3- A localização do objeto – fora, dentro, na fronteira;
- 4- A capacidade do bebê de criar, imaginar, inventar, originar, produzir um objeto;
- 5- O início de um tipo afetivo de relação com o objeto. (WINNICOTT 1971, p. 87).

Segundo o autor, não basta notar a preferência da criança bem pequena, é importante que se entenda a origem do objeto transicional, a capacidade do bebê de reconhecer o mesmo como “não eu”, ou seja, algo externo ao seu próprio corpo e a relação que ela estabelece com esse objeto, compreendendo o valor do objeto para a criança.

Winnicott (1971) ressalta que o contato direto da criança com a parte do corpo, ou com o objeto transicional lhe proporciona satisfação, estes normalmente, fazem parte da rotina diária dela, pois, além do prazer, pode se sentir mais tranquila e confortada, a título de exemplo, quando dorme, tendo um sono mais tranquilo.

Devido a este fato, muitas crianças bem pequenas, ficam tão apegadas ao objeto e ao cheiro dele, que não permitem que a mãe faça sua higienização, pois, esse processo de lavagem provocaria a ruptura no vínculo estabelecido entre ela e o objeto. Nestes casos é sugerido que os pais conversem com a criança e proponham um acordo ou combinado, para que ela compreenda a necessidade de higienização do mesmo. Eventos como esses, devem ser vistos como uma fase passageira e dependente do processo de aquisição de autonomia e independência da criança. (WINNICOTT, 1971).

Esse momento de transição entre o apego e a autonomia do bebê, conforme o autor dependerá de uma mãe “suficientemente boa”, ou seja, aquela que tenha afeto pelo bebê e realize os cuidados que ele necessite, permitindo o uso do objeto transicional. Isto posto, o objeto atuará como um mediador entre o “não eu e o não seu”, partindo do princípio do prazer para a realidade. (WINNICOTT, 1971).

Segundo o autor, nessa relação do bebê com o objeto, ele passará a manipular e segurar objetos reconhecendo-os como não pertencentes ao seu próprio corpo ou “diferentes dele”, podendo representar de certo modo o seio materno.

A partir do objeto transicional, a mãe promoverá uma ilusão satisfatória na criança bem pequena quanto a sua ausência, proporcionando a ela uma sensação de felicidade que permitirá a aquisição de independência para se desenvolver integralmente, logo, essa ligação

se tornará parcial e o pequeno perceberá um distanciamento na relação afetiva que foi construída. (WINNICOTT, 1998).

De acordo com o autor, esses objetos são fundamentais para que o bebê se desenvolva de forma saudável, pois, quando vivencia alguma angústia, por ocasião da separação da mãe, especialmente na hora de dormir, ou no início da vida escolar, esses objetos lhe trarão sensação de bem-estar e segurança, ajudando a diminuir o sentimento de perda e ansiedade. Nessa relação de sentimentos e apego, o uso do objeto é na maioria das vezes, permitido pelas mães, que de certa forma esperam que o bebê tenha algo especial com o que se apegar quando ela estiver ausente.

A conquista da independência, que o bebê entre 4 e 12 meses de idade vai adquirindo, permite sua socialização e amplia os contatos pessoais da criança com outras pessoas e com o meio onde está inserida, concedendo a ela mais firmeza e controle para a manipulação dos objetos. (WINNICOTT, 1998).

O chamado “fenômeno transicional” surge a partir do espaço gerado entre o bebê e a sua mãe. Através das experiências vividas entre ambos, os fenômenos e os objetos transicionais, irão ocupar esse espaço, de modo que a criança bem pequena estará diante de uma experiência transicional, podendo recorrer ou não aos objetos transicionais ou de apego. (WINNICOTT, 1971).

Segundo Winnicott (1971, 1998) a experiência transicional é uma tentativa de unir e negar a separação da mãe, sendo mais do que um representante simbólico dela, é o “mediador”, insuficiente, mas necessário para a marcação do real.

O autor considera que essa experiência transicional é organizada ao longo da vida, quando nos deparamos com sentimentos de desconforto e insegurança que surgem e desaparecem, perante situações que vivenciamos e diante de circunstâncias “novas” ou “desafiadoras”, que acarretam adaptações constantes e a busca de conforto e segurança.

Segundo Winnicott (1971) o “espaço potencial” ou “espaço transicional”, é responsável pela maior parte da vivência do bebê e perdura por toda a vida, permitindo que as realidades interna e externa estejam separadas e ligadas uma à outra. Para ele, esse espaço tem um papel amortecedor no choque ocasionado pela conscientização de uma realidade externa.

Na fase inicial da vida do bebê, ele cria uma relação primária com a realidade exterior e nessa, ocorre uma mistura entre a ilusão primária que o bebê tem quanto ao objeto e a

realidade que a mãe apresenta, constituindo-se assim a zona intermediária entre a subjetividade e a objetividade. (WINNICOTT, 1971).

O autor ressalta que no início da passagem da “dependência absoluta” para a “dependência relativa”, os objetos transicionais atuam apoiando à criança bem pequena, eles substituem a mãe, que acaba por desiludir o bebê, que anseia e espera pela sua presença, mas que nem sempre pode se atendido prontamente, o que caracteriza as “falhas de adaptação moderadas”.

A partir dessas falhas de adaptação moderadas, o bebê precisará se adaptar a essas situações de desilusão, para que não sofra prejuízos psíquicos. Essa fase ocorre em torno dos (cinco primeiros meses de vida), no instante em que ele se vê fundido a mãe. Este constitui o período em que o bebê mais se desenvolve, alcançando a capacidade de antecipar alguns acontecimentos, prevendo as ações e reações da mãe. (WINNICOTT, 1971).

Em torno dos seis meses a um ano de idade, por meio da dependência relativa, o bebê vai se distanciando progressivamente da mãe, até começar a se interessar por algum objeto, que poderá futuramente se tornar seu objeto transicional, em uma sucessão de acontecimentos naturais e gradativos, sendo nomeado pelo autor como “Abandono Progressivo”. (WINNICOTT, 1998).

Em torno do segundo ano de vida, segundo o autor, a percepção social da criança bem pequena acerca do mundo, se torna mais ampliada e ocorre a quebra da unidade “mãe-bebê”, marcando uma época de grandes evoluções. Neste sentido, essa independência não deve ser absoluta, a ponto de tornar o indivíduo totalmente isolado, deve relacionar-se com o ambiente para que ambos se tornem “interdependentes”.

Para ajudar nesse momento de interdependência do bebê, o objeto transicional é costumeiramente carregado pelos pais, juntamente com o bebê ou criança bem pequena, uma vez que os pais reconhecem a importância deste item para o filho (a). Com o passar do tempo, a criança adquire maturidade em seus sentimentos e passa a acessar o objeto com menos frequência, até que deixe de utilizá-lo.

Como vimos neste capítulo, à mãe “suficientemente boa”, o espaço transicional, os fenômenos transicionais e os objetos transicionais, são fundamentais para o desenvolvimento saudável do bebê, assim, o autor destaca que as crianças bem pequenas que não passaram por essas fases de desenvolvimento e que não estiveram em um ambiente ideal ou junto à mãe

suficientemente boa, possivelmente carregarão em si sinais e traumas que se manifestarão conforme o individuo for crescendo e possivelmente na fase adulta.

Para Winnicott (1971), a criança que não tiver acesso a esse conjunto de fatores, poderá apresentar psicopatologias, como: diferentes distúrbios ligados ao sentimento de ausência da mãe, chamados de “doenças da pulsão agressiva”, tendências antissociais, hipocondria, paranoia, psicose maníaco-depressiva e algumas formas de depressão.

Em concordância com Winnicott (1971), Bowlby (1984) salienta que essa quebra precoce dos vínculos afetivos causada por mudanças inesperadas no processo relacional dos bebês em relação a sua figura materna, representaria um risco para a criança, podendo ela desenvolver distúrbios emocionais e desordens psiquiátricas.

Essas patologias podem ser identificadas por um especialista que analise os diferentes comportamentos da criança e as formas que ela utiliza para se expressar, se demonstra agressividade, sentimentos de ódio e amor, de maneira que pareça se preocupar com as consequências do seu ódio ou se sentindo culpada por ele. (WINNICOTT, 1971).

Assim, podemos concluir que um ambiente saudável, representado pela figura materna, constitui o lugar indispensável em que o ser humano se apoia e se constrói, para adquirir as bases da sua essência pessoal e personalidade, à vista disso, o ser humano nunca estará completo, podendo ao longo da vida estar imerso em um mundo de desafios, possibilidades e conhecimentos que podem ser construídos e desconstruídos.



## **4 O USO DOS OBJETOS TRANSICIONAIS DURANTE O PERÍODO DE ADAPTAÇÃO NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CEI)**

Este capítulo tem por objetivo, apresentar a metodologia utilizada na pesquisa, à caracterização das quatro professoras, sujeitos da pesquisa e a análise dos dados obtidos, relacionando-a com os documentos, teses, dissertações e artigos encontrados nessa temática. Por fim, as considerações finais desse estudo.

### **4.1 Metodologia**

A pesquisa que ora apresentamos segue uma abordagem qualitativa, do tipo intervenção, pautada na pesquisa-ação e os instrumentos de coleta de dados são: observação e registro do período de adaptação de bebês e crianças bem pequenas, com foco no uso dos objetos transicionais neste período, em um Centro de Educação Infantil (CEI), localizado na zona leste da cidade de São Paulo. Entrevista semiestruturada e duas rodas de conversas inspiradas no círculo de cultura de Paulo Freire, com quatro professoras que trabalham em duas turmas de berçários neste CEI, no período da manhã.

Para a pesquisa qualitativa, Ludke e André (2014) destacam que o pesquisador precisa atuar de forma participativa, observando através do olhar atento o ambiente e as situações investigadas, ressaltando que nesse tipo de pesquisa não deve haver preocupação ou busca por evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. Os contornos e objetivos da pesquisa devem estar definidos e delimitados, de acordo ao objeto de estudo. As autoras citam os conceitos de Bogdan e Biklen (1999) extraídos da obra “A Pesquisa Qualitativa em Educação”, destacando alguns pontos que configuram um estudo de abordagem qualitativa, sendo:

1- Oferece subsídios para o envolvimento entre os atores sociais, favorecendo acontecimentos e riqueza de fatos. Ela utiliza o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador é o instrumento principal, podendo ser considerado um estudo naturalístico. Todas as situações observadas devem ser consideradas e o pesquisador não deve interferir diretamente;

2- Os dados coletados são predominantemente descritivos, todos são de suma importância para a finalização da pesquisa. Devem-se observar os materiais, sujeitos, situações e acontecimentos, pois todos os detalhes são relevantes. Os autores podem utilizar

entrevistas, depoimentos, fotografias, desenhos e diferentes documentos para enriquecer a pesquisa.

3- O pesquisador deve verificar de que modo o problema se manifesta nos procedimentos e nas interações cotidianas dos sujeitos envolvidos, para extrair destas ações o maior número de informações possíveis e necessárias, como elementos facilitadores das respostas para os problemas elencados.

4- A forma e o significado que as pessoas dão às coisas e à vida devem ser focos de atenção especiais para o pesquisador. Nesse tipo de estudo há sempre a tentativa de capturar a "perspectiva dos participantes", ou seja, verificar de que maneira os participantes da pesquisa encaram as questões que estão sendo pesquisadas. Ao ampliarmos nosso olhar quanto aos diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos possibilitam o dinamismo interno das situações. O pesquisador deve atentar-se para que os resultados apresentados não sejam modificados ou alterados, sendo influenciados pelas suas próprias acuidades ou percepções. Deve-se, por conseguinte, checar suas conclusões, discutindo-as abertamente entre todos os participantes ou confrontando-as com outros pesquisadores.

5- Segundo Bogdan e Biklen (1999 apud Ludke e André, 2015) na pesquisa qualitativa, a obtenção dos dados descritivos acontece pelo contato direto com o pesquisador, que pode ter uma suposição e fazer uma verificação, com o intuito de obter resultados esperados ou não.

Para que a etapa da observação aconteça de modo confiável, fidedigno e seguro, Ludke e André (2014) discorrem que a observação deve ser feita de maneira controlada e sistemática. Pode ser realizada por meio de um plano de ação, ou do planejamento do observador, que defina previamente a situação ou objeto a ser observado. Também se faz necessária a organização dos pontos a serem analisados como uma linha do tempo e do espaço, pensando-se em estratégias que não contaminem as situações que se apresentem durante a observação, levando o pesquisador a perder seu foco inicial.

Para as autoras, a observação deve ser realizada a partir da preparação do material físico, intelectual e psicológico. Os registros devem ser descritivos, separando-se o que é relevante, fazendo anotações organizadas para validar as observações, além de se preparar mentalmente para realizar esta etapa do estudo.

Durante a observação, quando está frente a frente com seu objeto de estudo, o pesquisador pode verificar fatos e delinear sua pesquisa com propriedade, tendo a

oportunidade de criar possibilidades para compreender as perspectivas dos sujeitos investigados em suas ações, seus afazeres diários, averiguando, confrontando e comparando sua visão de mundo. (LÜDKE e ANDRE, 2015).

Essa etapa da observação dependerá do objetivo do estudo, a veracidade das informações apresentadas estarão diretamente ligadas há habilidade e a experiência do pesquisador, sobre a análise e a interpretação dos resultados obtidos. (LÜDKE e ANDRE, 2015).

O período de observação é variável, dependendo da intencionalidade do pesquisador, das investigações que serão feitas e do problema pesquisado, portanto o tempo de observação pode ser curto ou longo. As autoras esclarecem que, nem sempre um período curto é tendencioso ou um período longo é eficaz na pesquisa.

Nesse sentido, o observador:

- 1- Não deve se destacar, nem ao menos ser notado;
- 2- Não deve estabelecer relações interpessoais com aqueles que são observados;
- 3- Deve planejar suas ações com antecedência;
- 4- Deve saber o que quer observar;
- 5- Determinar o objeto de estudo;
- 6- Acompanhar “in loco” as experiências diárias dos sujeitos da pesquisa. (LÜDKE e ANDRE, 2015).

Ainda quanto à observação Bogdan e Biklen (1999) apresentam sugestões ou possibilidades para a organização das anotações de campo dos dados coletados como:

- 1- Descrição dos sujeitos, considerando a aparência física, perfil e etc;
- 2- Reconstrução do diálogo, utilizando as palavras mencionadas pelas pessoas observadas;
- 3- Descrição de locais, do ambiente, dos móveis, disposição dos brinquedos, feito por desenhos, fotos, registros e etc.;
- 4- Relato dos eventos especiais, como foi, onde foi e quem eram os envolvidos;
- 5- Descrição das atividades, como aconteceram, o que houve;

6- A conduta do observador, como desenvolveu a pesquisa, como se relacionou com as pessoas observadas, quais suas atitudes, ações e conversas.

Os registros produzidos devem conter dia, hora e local das observações, também devem descrever as falas, cenas e citações do pesquisador. A estrutura organizacional deve ser feita em parágrafos, respeitando-se as falas de cada um dos sujeitos observados, tendo como objetivo, contribuir para a organização dos dados coletados. (LÜDKE e ANDRÉ 2014).

O pesquisador também pode decidir como será seu papel na pesquisa e de acordo com Buford Junker (1971, apud, Lüdke e André (2014) citam quatro tipos de possibilidades:

- 1- Participante total, não revela ao grupo sua identidade de pesquisador e nem o propósito do estudo;
- 2- Participante como observador em sua atuação não esconde totalmente suas atividades, mas revela apenas parte do que pretende;
- 3- Observador como participante, inicialmente, revela-se ao grupo, bem como seus objetivos;
- 4- Observador total, aquele que não interage com o grupo.

Quanto à pesquisa-ação, pode acontecer por intermédio da solicitação de um grupo colaborativo, objetivando a transformação como um processo de valorização, que segundo Franco (2005), parte inicialmente da reflexão crítica coletiva, para participação de todos os envolvidos no processo, visando transformar a prática para a produção de novos saberes e conhecimentos.

No que se refere à entrevista semiestruturada Lüdke e André (2014) ressaltam que esta deve apresentar um esquema livre, de forma que permita a flexibilidade no ato da entrevista com as professoras.

Para Triviños (1987) esse tipo de entrevista tem como característica o levantamento de questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam com a pesquisa. Os questionamentos geram novas hipóteses a partir das respostas dos participantes da pesquisa.

Para o autor, a entrevista semiestruturada:

[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também a explicação e a compreensão de sua totalidade [...], além de manter a

presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações. (TRIVIÑOS, 1987).

Esse tipo de entrevista permite informações mais livres e respostas sem padronização, havendo a necessidade de um planejamento para coleta de informações, para a elaboração de um roteiro de perguntas, que atinjam os objetivos propostos. (TRIVIÑOS, 1987).

O Círculo de cultura é considerado por Freire (1996) como uma atividade que permite a troca de experiências de forma recíproca, a reflexão das temáticas apresentadas na literatura, sendo esta construída mediante o diálogo, onde esse não se reduz a um depósito de informações, mas apresenta-se como encontro de sujeitos que falam e escutam em um processo de ação e recriação.

Sobre o círculo de cultura, Freire ressalta:

[...] no círculo de cultura aprende-se em “reciprocidade de consciências”; não há professor, há um coordenador, que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo. (FREIRE, 1987, p. 07).

Para Brandão, (2016, p. 69):

No círculo de cultura o diálogo deixa de ser uma simples metodologia ou uma técnica de ação grupal e passa a ser a própria experiência didática centrada no suposto de que aprender é aprender a “dizer a sua palavra”. Desta maneira podem ser sintetizados os fundamentos dos círculos de cultura. (BRANDÃO, 2016, p. 69).

Segundo com as ideias dos autores, entendemos que a proposta do círculo de cultura tem muitas contribuições para este trabalho por possibilitar a liberdade das ideias e opiniões, juntamente com as trocas de experiências e saberes, que podem ser compartilhados, de modo que todos tenham oportunidade de falarem e serem ouvidos.

## 4.2 O Centro de Educação Infantil “Criança Prodígio”, universo da pesquisa

Os dados apresentados a seguir foram retirados do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do CEI Criança Prodígio, universo da pesquisa. Este nome foi escolhido para preservar a identidade original da escola e também por que, muitas vezes, em meu cotidiano, enquanto professora de Educação Infantil, sou surpreendida por crianças extremamente inteligentes, que possuem uma maturidade que vai além da sua idade cronológica. Isto pode ser observado em suas falas e posturas frente às situações cotidianas em brincadeiras, possíveis questionamentos, atitudes e etc. Percebo que essas crianças trazem consigo admiráveis capacidades e múltiplas inteligências.

Este CEI está localizado na zona leste da cidade de São Paulo, próximo aos bairros do Itaim Paulista e Guaianazes, possui horário de funcionamento das 7h00 às 17h00 horas de segunda a sexta feira, atendendo 135 crianças até três anos e onze meses de idade.

As salas possuem agrupamentos de bebês e crianças bem pequenas que são classificadas de acordo com a faixa etária de zero a quatro anos e onze meses de idade. A quantidade de adultos (docentes) por turma é calculada proporcionalmente ao número de crianças por sala, de acordo a medida em m<sup>2</sup>, avaliada por um engenheiro civil da prefeitura municipal de São Paulo, conforme quadro 2.

Quadro 2 – Número de professoras por grupo de crianças no CEI Criança Prodígio:

AGRUPAMENTOS	FAIXA ETÁRIA	PROFESSORES	CRIANÇAS
Berçário II	1 a 2 anos	2	18
Mini grupo I	2 a 3 anos	2	18
Mini grupo II	De 3 anos a 3 anos e 11 meses	1	21

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Vale ressaltar que apesar da faixa etária descrita no quadro acima, a idade das crianças por sala pode variar conforme a demanda da região onde o CEI está localizado, portanto, algumas salas tem crianças com faixas etárias mistas, ou diferentes em uma mesma turma. Salientamos ainda que as salas não possuem servidores que trabalhem com a função de auxiliares de sala, desta forma, o cuidar, o educar, a alimentação, higienização e a parte pedagógica ficam a critério exclusivamente das educadoras, que nem sempre conseguem

atender a todas as necessidades das crianças. A escola conta com Assistentes técnicos de educação (ATE's), porém os mesmos ficam designados para o setor administrativo da secretaria, auxiliando apenas os berçários durante as refeições.

O CEI foi construído, em 1983 no governo de Mário Covas, a partir da iniciativa de mutirões de moradores locais, líderes comunitários e famílias da região.

O terreno no qual o CEI “Criança Prodígio” está construído, de um lado, fazia parte de um brejo, do outro lado tinha um pequeno campo de futebol, utilizado para lazer da comunidade local e das crianças.

Nessa ocasião, a população do bairro era reduzida e a maioria dos terrenos contava com poucas casas construídas. A partir da iniciativa dos mutirões e demais envolvidos, o CEI foi construído e inaugurado em 18 de julho de 1985, iniciando o atendimento das crianças em 09 de setembro de 1985.

Abaixo a entrada do (CEI), como está atualmente (agosto de 2018).

Figura 2 – Entrada do CEI



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora

O CEI conta com uma equipe escolar formada em sua maioria por mulheres, possuindo apenas um homem no quadro de profissionais. A escola está com uma equipe em transição, pois, muitos funcionários estão em fase de aposentadoria, consequentemente, recebem três a quatro funcionárias novas por ano, sendo em sua maioria professoras. Neste ano, a diretora também se aposentou no mês de janeiro e a equipe gestora foi composta por uma diretora designada para trabalhar na unidade apenas no ano de 2018, mais especificamente até o mês de dezembro. Para o próximo ano, haverá outra indicação de

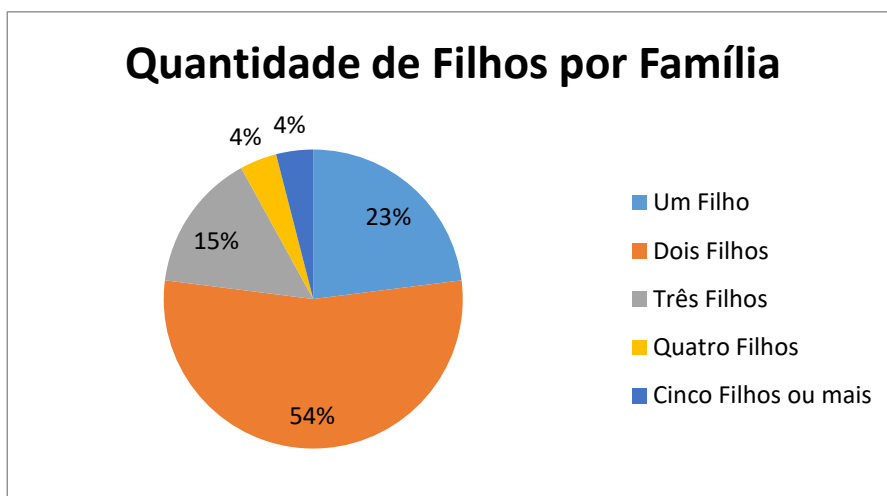
diretor/diretora para fazer parte do trio gestor da escola, formado pela diretora, coordenadora pedagógica e assistente de direção.

Grande parte dos funcionários ainda mora perto da escola, porém, devido às remoções de algumas professoras e as vagas disponibilizadas por conta das aposentadorias de outras servidoras, atualmente, o CEI possui funcionários que moram em bairros mais distantes. Alguns servidores estão empenhados em terminar seus estudos no ensino fundamental e médio e outras que já terminaram, ingressaram este ano na faculdade de Pedagogia, buscando novas oportunidades no mercado de trabalho. Outras, que já possuíam graduação estão se aperfeiçoando por intermédio de cursos de pós-graduação *lato sensu* e de extensões ou aperfeiçoamentos e uma das professoras está finalizando o mestrado *stricto sensu*. A maioria dos servidores da unidade possuem veículos próprios e casas próprias. O item computador está presente em todas as casas. Todos tem acesso à internet e o uso da mesma se faz cada vez mais presente nos dispositivos celulares.

Quanto ao perfil das crianças atendidas no CEI, os gráficos contidos no Projeto Político Pedagógico (PPP), apontam que a quantidade de adultos nas casas é bem variável, sendo que em 60% dessas moram 2 adultos.

As famílias possuem perfis distintos e 54% delas possuem dois filhos, 23% um filho, 15% possuem três filhos, 4% possuem quatro filhos e 4% possuem cinco ou mais filhos, conforme gráfico 1:

Gráfico 1 – Quantidade de filhos por família

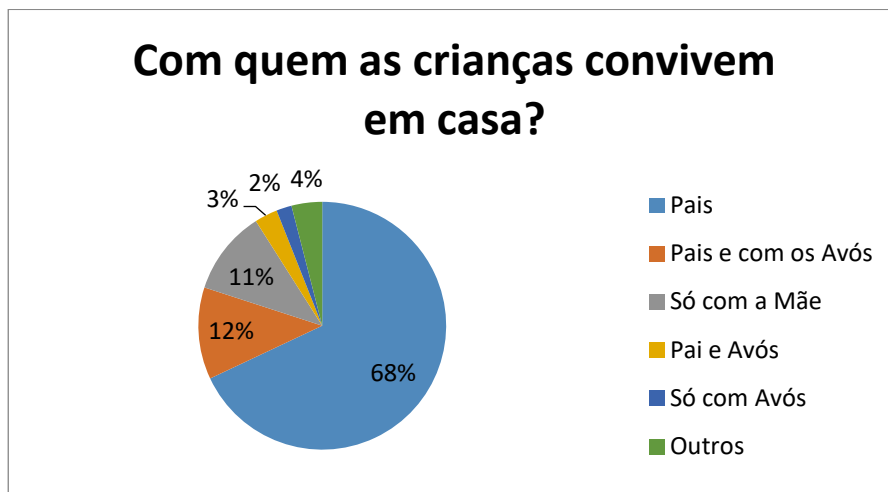


Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora com base no Projeto Político-Pedagógico



Cerca de 68% das crianças moram com os pais, 12% moram em companhia dos pais e dos avós, 11% moram com a mãe, 3% junto ao pai e avós, somente com os avós 2% e com outros 4%, conforme gráfico 2.

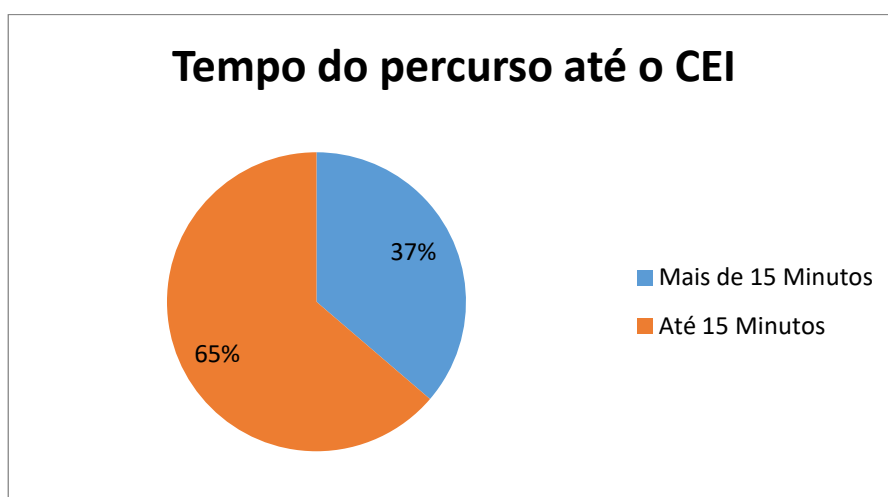
Gráfico 2 – Com quem as crianças convivem em casa?



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora com base no Projeto Político-Pedagógico

Cerca de 63% das crianças atendidas no CEI moram até 15 minutos da unidade escolar e 37% moram a mais de 15 minutos, conforme gráfico 3.

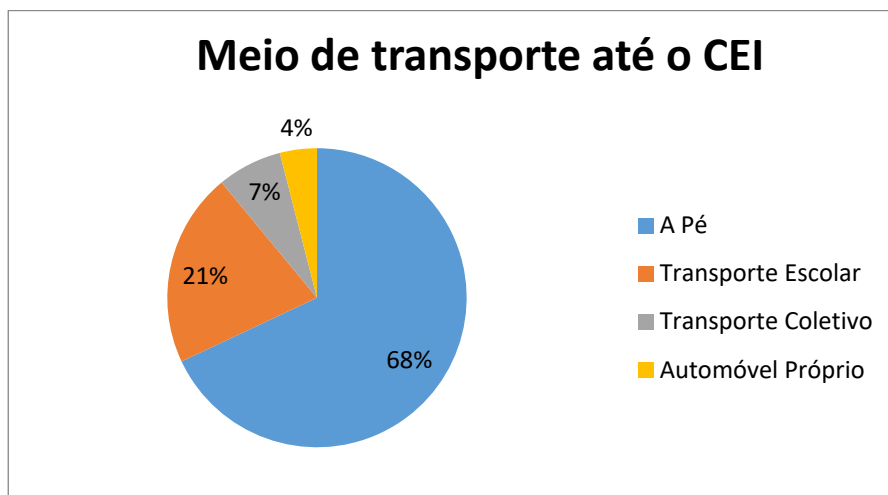
Gráfico 3 – Tempo do percurso até o CEI



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora com base no Projeto Político-Pedagógico

Para chegar até o CEI, 68% das famílias levam as crianças a pé, 21% vão de transporte escolar, 7% utilizam transporte coletivo e 4% utilizam automóvel próprio, conforme gráfico 4.

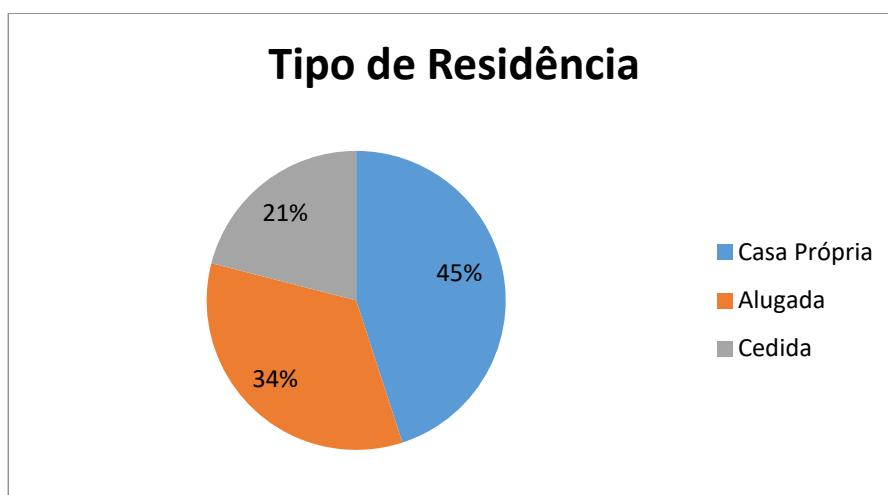
Gráfico 4 – Meios de transporte até o CEI



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora com base no Projeto Político-Pedagógico

Quanto às residências, 45% das crianças residem em casas próprias, 34% em casas alugadas e 21% em casas cedidas, de acordo ao gráfico 5.

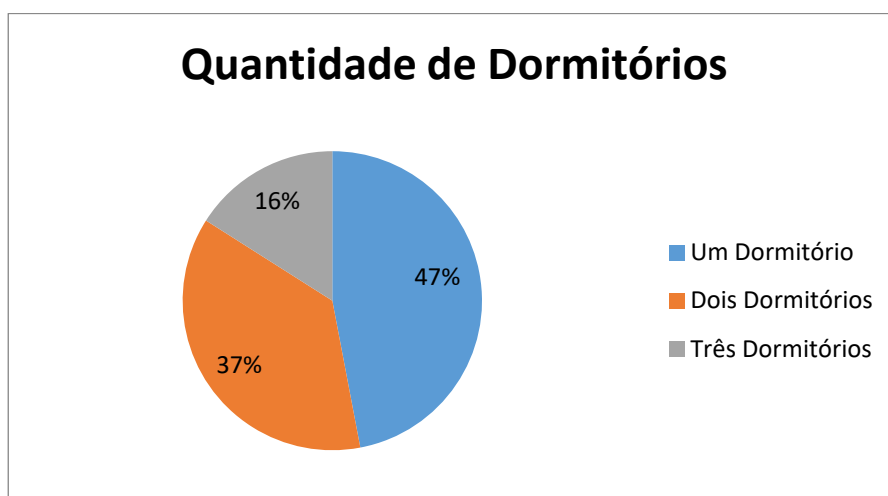
Gráfico 5 – Tipo de residência



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora com base no Projeto Político-Pedagógico

Desse total, 47% das residências possuem um quarto, 37% possuem dois quartos e 16% possuem três quartos, conforme gráfico 6.

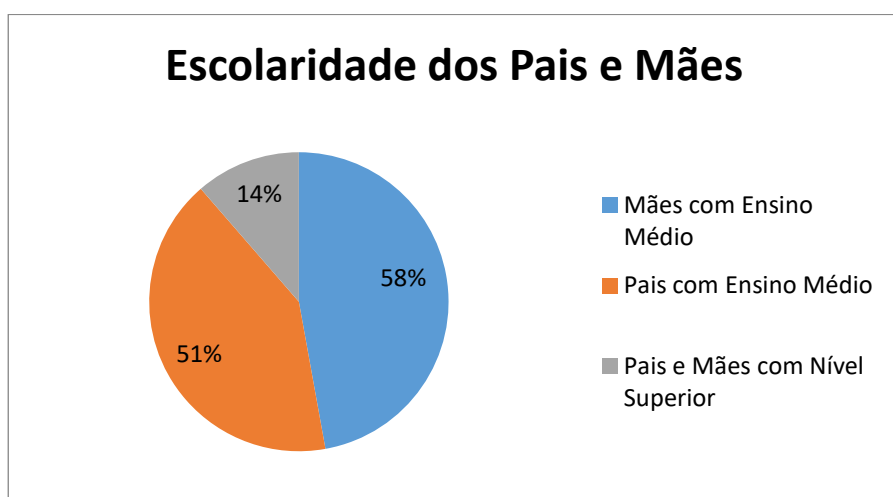
Gráfico 6 – Quantidade de dormitórios



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora com base no Projeto Político-Pedagógico

Quanto a escolaridade, entre as mães, 58% possuem ensino médio completo, entre os pais 51% e os que possuem nível superior somam 14% entre pais e mães, de acordo com o gráfico 07.

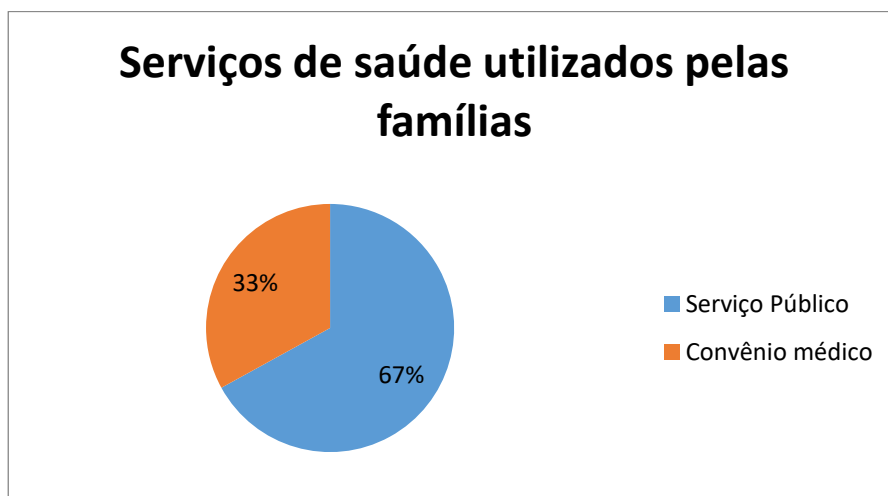
Gráfico 7 – Escolaridade dos pais



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora com base no Projeto Político-Pedagógico

Para casos de doença na família, 67% das famílias utilizam o serviço público de saúde e 33% utilizam convênio médico (nenhuma família declarou utilizar os serviços de saúde particulares), conforme gráfico 8.

Gráfico 8 – Serviços de saúde utilizados pelas famílias



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora com base no Projeto Político Pedagógico

Acerca da estrutura física do CEI, de acordo ao Projeto Político Pedagógico, a instituição possui os seguintes ambientes, conforme quadro 3:

Quadro 3 – Ambientes do CEI

Nº	Ambientes do CEI
02	Berçários
01	Cozinha
01	Depósito de Materiais Didáticos
01	Dispensa
05	Salas de Educação Infantil Próprias
02	Sanitários Anexos a Sala de aula
01	Sanitário de Funcionários Feminino
01	Sanitário de Funcionários Masculino
01	Trocador
01	Lactário / sala anexa
01	Lavanderia
02	Refeitórios
01	Sala de diretor e Assistente de Direção
01	Sala de Coordenação Pedagógica
01	Secretaria

01	Sala de Vídeo (espaço anexo) com banheiro
01	Sala dos Professores (espaço anexo)
01	Solário
01	Brinquedoteca (espaço anexo) com banheiro

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base no Projeto Político-Pedagógico

O CEI possui sete salas que são usadas para acomodar as crianças, enquanto permanecem na escola, das quais duas salas são de berçários e ficam localizadas no primeiro andar, conforme figuras 3, 4 e 5. Nessas duas turmas, realizamos as observações e registros dos bebês e crianças bem pequenas, especialmente, para aqueles que utilizavam os objetos transicionais, no decorrer do processo de adaptação.

As salas possuem boas condições de iluminação e ventilação, contam com dois ventiladores de teto cada, varões e cortinas coloridas para deixar o ambiente mais aconchegante. O mobiliário não é novo, porém na maioria das salas está em bom estado de conservação. A pintura de algumas salas está descascando devido ao tempo que foi reformada, entretanto, nesse ano algumas paredes foram pintadas para melhorar a aparência do ambiente.

Figura 3 – Sala do Berçário A/B



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora

Figura 4 – Sala do Berçário C/D (1)



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora

Figura 5 – Sala do Berçário C/D (2)



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora

As salas dos berçários e mini grupos I, com crianças de dois a três anos de idades, possuem apenas colchonetes e tatames emborrachados de E.V.A., para deixarem os locais mais espaçosos, possibilitando a movimentação e o percurso das crianças de forma mais autônoma e livre.

As salas das crianças de mini grupo II, com faixa etária dos três a quatro anos de idade, possuem cinco mesas e vinte cadeiras por turma, uma mesa para as professoras com duas cadeiras, dois ventiladores de teto, cortinas e um armário que é compartilhado entre as professoras da manhã e da tarde, utilizado para guardarem materiais pedagógicos como canetinhas, massinha de modelar, folhas de sulfite, giz de cera e etc..

Figura 6 – Sala do CEI



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora

O CEI conta com uma brinquedoteca, figuras 7 e 8, que possui uma piscina de bolinhas, e mobiliários de madeira, cantinho do cabeleireiro, cozinha, panelinhas, pia,

geladeira e fogão, cantinho das fantasias, chapéus e roupas variadas e estantes nas quais são armazenados brinquedos como: boliches, bolas, sucatas, bonecas, carrinhos, monta-monta, gibis, motocas, cordas e etc. O espaço é utilizado para brincadeiras direcionadas aos cantinhos e em alguns dias, as docentes permitem que as crianças brinquem com mais liberdade, explorando os espaços e possibilidades que a sala oferece, conforme suas escolhas.

Figura 7 – Brinquedoteca



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora

Figura 8 – Mesa de brinquedos da Brinquedoteca



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora

O parque é o espaço preferido das crianças, possui uma área ampla e descoberta, figuras 9 e 10. É composto por um terreno gramado, espaços com terra, árvores, brinquedos de madeira e ferro, a saber: quatro escorregadores, dez balanças, oito gangorras, um tanque de areia e um gira-gira. O tanque de areia da unidade está em reforma e durante a observação dos bebês e crianças bem pequenas nesse espaço, não pode ser utilizado por elas, de modo que conheceram os demais brinquedos disponíveis no local.

Figura 9 – Parque (1)



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora

Figura 10 – Parque (2)



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora



O solário está localizado no primeiro andar do CEI, conforme a figura 11, sendo este um espaço amplo e arejado sem cobertura, onde são colocados brinquedos de plástico como uma casinha de bonecas, gangorras com formatos de jacarés e motos para que as crianças dos berçários e mini grupos I e II tomem banho de sol e brinquem utilizando materiais e brinquedos variados. Neste espaço as professoras costumam propor interações entre os grupos de faixas etárias diferentes, inclusive durante o período de adaptação, por entenderem que o contato dos bebês com crianças maiores enriquece as experiências e conhecimentos dos pequenos.

Figura 11 – Solário



Fonte: Foto do acervo da pesquisa

O setor administrativo possui uma sala que é utilizada pela diretora e pela assistente de direção, conforme figura 12. Em frente a essa sala, esta localizada a sala da coordenadora pedagógica do CEI, figura 13. Próxima a essas, fica a secretaria do CEI, de acordo com a figura 14. Estes espaços possuem mesas, armários, cadeiras, computadores, impressoras, telefones e um frigobar na sala da coordenadora pedagógica.

Figura 12 – Sala da Diretora e Assistente de Direção



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora



Figura 13 – Sala da Coordenadora Pedagógica



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora

A equipe gestora é formada, conforme a descrição do quadro 4 a seguir:

Quadro 4 – Equipe Gestora

CARGO/FUNÇÃO	ESCOLARIDADE	TEMPO NA U.E. <sup>5</sup>	TEMPO NO CARGO
Diretora	Licenciatura Plena e Bacharelado em Educação Física; Licenciatura Plena em Pedagogia; Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> em Psicopedagogia.	4 meses	1 ano e 6 meses
Assistente de Direção	Licenciatura Plena em Pedagogia e Artes Visuais; Pós-graduação <i>Lato Sensu</i> em Psicopedagogia; Metodologia e Práticas Educativas; Psicanálise dos Contos de Fadas no Contexto Escolar.	10 anos	7 anos
Coordenadora Pedagógica	Licenciatura Plena em Pedagogia	6 anos	6 anos

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

A secretaria da escola fica localizada na entrada do CEI. Conta com quatro funcionários que atendem os pais, o público em geral e os funcionários da escola, sendo um secretário escolar e três auxiliares técnicos de educação. Essa sala possui três armários, dois computadores, três mesas e quatro cadeiras, um aparelho de telefone e uma impressora, conforme figura 14

<sup>5</sup> U.E. Unidade escolar

Figuras 14 – Secretaria do CEI



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora

A sala dos professores, figura 15, fica em um espaço separado do prédio escolar. É utilizada para os encontros de estudos coletivos que acontecem três vezes por semana e para reuniões com as professoras e a coordenadora pedagógica. O local possui uma mesa grande e retangular, cadeiras para os períodos de formações e um projetor de imagens. É um espaço iluminado, arejado e possui dois ventiladores de teto. É separado da brinquedoteca utilizada pelas crianças por meio de divisórias.

Figura 15 – Sala dos professores



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora

A sala de vídeo, conforme figuras 16 e 17, abriga sofás pequenos, na altura apropriada das crianças, almofadas, uma poltrona grande, persianas nas janelas, um armário onde são guardados diferentes tipos de papéis, CDs e DVDs infantis, um ventilador e um aparelho de DVD. Junto a essa sala existe um banheiro (não adaptado à altura das crianças bem

pequenas), porém, que é utilizado por elas enquanto estão na sala de vídeo, devido ser o único banheiro próximo ao anexo.

Junto a essa sala existe uma anti sala, onde ficam armários utilizados para armazenamento de diferentes materiais de escritório, documentos da secretária e duas máquinas para costura, utilizadas pelas professoras para confecção de cortinas, bonecas de tecidos e almofadas para o CEI.

Figura 16 – Sala de vídeo



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora

Figura 17 – Sala de vídeo



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora

Os funcionários do CEI costumam fazer as refeições em um espaço pequeno, adaptado como copa, de acordo a figura 18. O local possui uma mesa fixa de cimento, dois micro-ondas, uma pia, um armário pequeno de cozinha com três portas, uma cafeteira e uma geladeira. O espaço é utilizado de forma compartilhada entre os servidores, para refeições como café da manhã, almoço e café da tarde.

Figura 18 – Copa



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora

A cozinha, figura 19, conta com a colaboração de três funcionárias terceirizadas da empresa DENJUD Refeições Coletivas. O local possui um espaço adequado às necessidades do CEI, porém estas salientam que faltam utensílios de cozinha de tamanho industrial como conchas, colheres e escumadeiras para o preparo dos alimentos, bem como EPIs (Equipamentos de proteção individuais) e calçados de tamanho adequado para elas. As funcionárias da cozinha aguardam a chegada dos equipamentos, que já foram solicitados à empresa algumas vezes, para que possam desempenhar suas funções profissionais de maneira segura. O local possui um fogão industrial, uma geladeira, um freezer, três pias, armários para armazenamento de talheres, louças, panela, pratos, canecas e outros utensílios de cozinha. Notamos que o mobiliário e a ventilação do local são boas.

Figura 19 – Cozinha



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora

Junto à cozinha, em uma sala pequena, está a dispensa, onde são armazenados os mantimentos e produtos alimentícios utilizados no preparo da alimentação que é oferecida para as crianças no CEI. Conhecendo o local, notei que os alimentos são organizados conforme as datas de validade e o tipo de alimento. Periodicamente a escola recebe a visita de uma nutricionista que acompanha as funcionárias no preparo dos alimentos e na organização da cozinha e da dispensa.

O refeitório, localizado em frente a cozinha, é um espaço arejado e bem iluminado, porém não é muito amplo, comporta três turmas de crianças por vez, conforme figura 20. Possui duas câmeras, dois ventiladores de teto, três mesas e quarenta cadeiras para acomodar as crianças bem pequenas, sendo que estas possuem altura adequada ao tamanho delas.

Figura 20– Refeitório



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora

Nesse ambiente existem câmeras que são utilizadas para monitorar as movimentações que acontecem no refeitório durante os horários das refeições em que as crianças e funcionários permanecem no local. Elas registram as imagens do dia a dia e permanecem ligadas durante a noite, para reforçarem a segurança no ambiente escolar. As gravações são transmitidas em tempo real em uma televisão que fica situada na sala da diretora e da assistente de direção. Essas imagens ficam armazenadas e são buscadas em um arquivo de imagens, caso exista alguma ocorrência ou intercorrência interna, também, em casos de roubo ou furto e invasão ao prédio do CEI, que ocasionem algum prejuízo material. No horário noturno, fica um vigilante na unidade escolar, para que haja reforço na segurança do local.

No primeiro andar, existe um segundo refeitório, conforme figura 21, sendo este pequeno e pouco arejado. É utilizado para o café da manhã e almoço da turma de berçário II A/B. O local possui três mesas, dezoito cadeiras e dez cadeirões (utilizados para acomodar os bebês nos momentos das refeições).

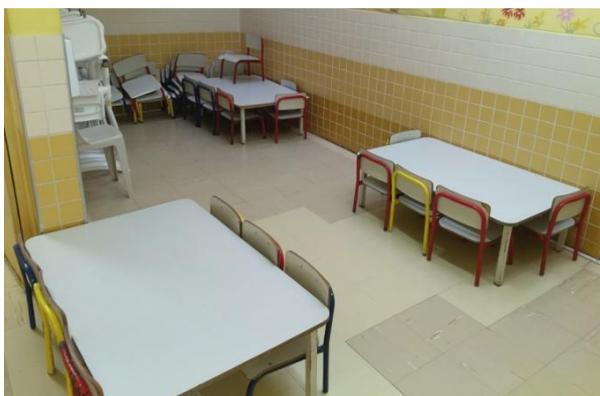
Apesar de ser bem iluminado, não possui janelas e devido à cobertura com telhas, em dias de calor esse ambiente se torna abafado e muito quente. Os dois ventiladores de teto são utilizados com frequência pelas professoras, entretanto não são suficientes para ventilar e refrescarem o ambiente, sobrelevando que apenas um ar condicionado seria capaz de refrigerar o local. A escola depende da liberação de verbas para a aquisição do mesmo e até o momento da pesquisa, não existia previsão para compra do equipamento.

Ao lado desse refeitório existe uma sala, que possui uma bancada, uma pia e uma geladeira. O local é utilizado pelas funcionárias da cozinha para as refeições que serão servidas para os bebês e crianças bem pequenas do berçário II A/B.

A comida preparada na cozinha é transportada em panelas que ficam sobre uma bandeja, até essa sala no primeiro andar por uma das três funcionárias da empresa DENJUD (empresa contratada para prestação de serviços na cozinha). Após ser levada ao local, a comida é organizada em pratos de vidro e colocada sobre uma bancada, utilizada para organizar as refeições que serão servidas para os bebês e crianças pequenas do berçário A/B. Logo em seguida, esses pratos são levados até os pequenos, que aguardam as refeições sentadas nos cadeirões ou sentadas em cadeirinhas, que ficam encostadas às mesinhas do refeitório.

Para a realização das refeições, os bebês e crianças bem pequenas são trazidos das salas pelas professoras, para este refeitório. Uma a uma, as crianças são acomodadas em cadeirões, ou nas cadeirinhas, de acordo a faixa etária e fase de desenvolvimento de cada uma, desse modo, os menores são acomodados em cadeirões e os maiores se sentam em cadeiras, que são aproximadas das mesinhas de madeira de acordo com a figura 21, onde são apoiados os pratos com as refeições que as crianças fazem no CEI.

Figura 21– Refeitório localizado no primeiro andar



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora

Todas recebem babadores, para evitar que parte da comida recebida possa cair sobre suas roupas, uma vez que, as crianças são incentivadas a comerem sozinhas e também com o auxílio das professoras, desde o período de adaptação. Neste momento, mesmo recebendo a alimentação do adulto, todas ficam à vontade para segurarem e tocarem os alimentos contidos nos pratos, os pequenos utilizam as mãos, levam a comida à boca, derrubam sobre a mesa e passam de uma mão para a outra, conhecendo os alimentos em uma divertida brincadeira com sabores, cheiros e cores variadas.



Salientamos que todas as refeições são servidas exclusivamente para as crianças e os demais funcionários da unidade escolar não podem comer. De acordo com o contrato estabelecido entre a prefeitura de São Paulo e a empresa DENJUD, as refeições são contadas, calculadas e porcionadas por criança, para cinco refeições diárias. A Secretaria Municipal de Educação (SME) envia para as escolas uma cartilha chamada Manual de orientação per capita e porcionamento que orienta a equipe gestora, a nutricionista e as funcionárias da cozinha, quanto ao preparo dos alimentos e refeições que serão servidas para as crianças. (SÃO PAULO, 2017).

A partir das orientações da Coordenadoria de Alimentação Escolar, responsável pelo Programa de Alimentação Escolar (PAE) da SME, somente as crianças são contempladas no programa, para receberem as refeições e cabe a direção da unidade escolar o papel de fiscalizar e acompanhar diariamente a execução dos serviços contratados. (SÃO PAULO, 2017).

Isto posto podemos refletir nas aprendizagens e interações que são perdidas diariamente, uma vez, que os docentes não se alimentam junto com as crianças. Nessa idade, os pequenos costumam reproduzir comportamentos dos adultos e ter a oportunidade de se alimentar com o professor, poderia proporcionar momentos saudáveis de aprendizagens quanto aos tipos de alimentos, sabores e comportamentos a mesa, entre outros.

Para verificar a qualidade dos alimentos servidos às crianças, a escola disponibiliza duas funcionárias da secretaria para degustarem as refeições. Existe um caderno de registros onde o parecer delas é anotado e entregue a diretora do CEI, periodicamente. As sobras de alimentos após cada refeição são desprezadas no lixo, caracterizando um enorme desperdício de comida, quando pensamos na somatória das cinco refeições diárias ao longo de um ano.

Entendemos que a SME poderia rever esses procedimentos para que houvesse menos desperdício de comida. Visando a redução da comida descartada no lixo, a escola também poderia propor projetos que incentivassem as crianças a aceitarem os alimentos oferecidos no CEI, inclusive aqueles de menor aceitação como peixe, proteína de soja e alimentos integrais como biscoitos e macarrão, minimizando gastos excessivos com as refeições que acabam no lixo.

Ainda quanto à caracterização dos espaços, as principais instalações sanitárias contidas no CEI, possuem bancadas que são utilizadas como trocadores, dois chuveiros, uma pia, filtros de água e cinco torneiras. Os vasos sanitários são adequados à altura das crianças,

conforme figuras 22 e 23, porém, observamos que apenas seis vasos não são suficientes para a demanda de sessenta crianças de três salas de mini grupos II. Como essa quantidade é pequena, as professoras se organizam para que todas as crianças possam ter suas necessidades atendidas, elas se dividem e cada turma utiliza o banheiro em horários específicos, salvo em casos onde a criança precise utilizar o mesmo por necessidade.

Figura 22 – Trocadores e sanitários



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora

Figura 23 – Trocadores e cuba para banho



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora

### 4.3 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Dando sequência a este capítulo, apresentamos as quatro professoras, sujeitos desta pesquisa. Demos a elas nomes de professoras 1, 2, 3 e 4, para manter o sigilo das identidades, conforme quadro 5 a seguir. Vale lembrar que as docentes assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Autorização de uso da Imagem e os pais das crianças assinaram o Termo de Autorização de uso da Imagem de seus filhos/as, para que as fotos tiradas durante o período de adaptação pudessem compor essa pesquisa, sendo divulgadas.



Quadro 5 - Caracterização das quatro professoras (sujeitos da pesquisa)

NOME	IDADE	FORMAÇÃO	TEMPO DE MAGISTÉRIO NO CEI CRIANÇA PRODÍGIO
Professora 1	52 anos	Magistério e Graduação em Ciências Contábeis	12 anos
Professora 2	51 anos	Licenciatura Plena em Pedagogia e pós-graduação <i>Lato Sensu</i> em Psicopedagogia	8 anos
Professora 3	36 anos	Licenciatura Plena em Pedagogia; Pós-graduação <i>Lato Sensu</i> em Didática; Docência para o Ensino Superior; Formação e Profissão Docente.	8 anos
Professora 4	33 anos	Licenciatura Plena em Pedagogia; Pós-graduação <i>Lato Sensu</i> em Psicopedagogia Institucional; Docência do Ensino Superior e Formação e Profissão Docente.	7 anos

Fonte: Quadro elaborado conforme Projeto Político-Pedagógico da creche Criança Prodígio.

Conforme especificado no quadro 5, quatro sujeitos participaram dessa pesquisa, as quais atuam profissionalmente como professoras de educação infantil no CEI Criança Prodígio, universo dessa pesquisa. A professora 1 tem 52 anos, cursou magistério e graduação em Ciências Contábeis, tem uma filha e trabalha nesse CEI há 12 anos. A professora 2 possui graduação em Pedagogia e pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia, possui dois filhos e trabalha nesse CEI há 8 anos. A professora 3 tem 36 anos, cursou graduação em Pedagogia e possui pós-graduação *lato Sensu* em Didática e Docência do Ensino Superior, Formação e Profissão Docente, não possui filhos e trabalha nesse CEI há 8 anos. A professora 4 tem 33 anos, possui formação em Pedagogia, pós-graduação *lato Sensu* em Psicopedagogia institucional, Docência do ensino superior e Formação e profissão docente, tem um filho e trabalha há 7 anos nesse CEI. As quatro professoras ocupam um cargo efetivo na Prefeitura municipal de São Paulo, uma vez que são concursadas.

#### 4.4 As observações

O trabalho de campo desta pesquisa foi realizado no CEI Criança Prodígio, a partir da observação de bebês e crianças bem pequenas que utilizavam objetos transicionais no período de adaptação e de quatro professoras que trabalham em duas turmas de Berçários II.

Como a unidade possui duas turmas de berçários, essa observação foi realizada de modo alternado, onde, permaneci três horas em cada sala, durante quatro semanas ou vinte dias letivos, que aconteceram do dia 05/02/2018 à 07/03/2018. De acordo a rotina diária do CEI, conforme quadro 6, os horários dos Berçários foram definidos da seguinte forma:

Quadro 6 - Rotina do CEI Criança Prodígio dividida por horários (Turmas de Berçários II AB/CD):

<b>HORÁRIO</b>	<b>ATIVIDADE</b>
07h00 às 7h30	Horário da entrada das crianças
07h30 às 8h00	Café da manhã
08h00 às 9h00	Realização de atividades
09h00 às 9h15	Suco ou colação <sup>6</sup>
09h15 às 9h50	Higienização e trocas de fraldas
09h50 às 10h00	Preparação para o almoço
10h00 às 10h30	Almoço
10h30 às 10h45	Higienização
10h45 às 13h00	Horário do sono
13h00 às 13h15	Leite ou colação
13h15 às 14h00	Trocas de fraldas
14h00 às 15h00	Realização de atividades
15h00 às 15h30	Jantar
15h30 às 16h15	Higienização e Trocas
16h15 às 17h00	Saída

Fonte: Quadro elaborado com base no Projeto Político-Pedagógico

O quadro acima traz as atividades e horários planejados para a rotina dos bebês e crianças bem pequenas, salientamos que existe flexibilidade nos horários de acordo as necessidades de cada uma, por exemplo, para as trocas de fraldas, higienizações e realizações de atividades. Quanto ao sono, durante a adaptação, as crianças bem pequenas e os bebês, puderam dormir por pouco tempo, o que caracterizaram (sestas), de forma que foram acordadas para acompanharem a rotina, pois em caso de mudança de ambiente, não teriam um

<sup>5</sup> Colação: refeição ligeira e leve. Este termo é proveniente do período que existiam antigos mosteiros e os monges após a colação (conferência, ou sermão) da noite, iam ao refeitório tomar a última refeição. Como jargão médico, colação significa a refeição ligeira entre o desjejum e o almoço (CARVALHO, 2008).

funcionário a disposição delas e não poderia ficar sozinhas na sala.

Para as refeições, essa flexibilidade dos horários se torna inviável, pois o CEI não possui funcionários suficientes para atenderem a todas as crianças de acordo as suas particularidades, horários de fome e hábitos alimentares, desta forma, as refeições são servidas em horários fixos, estipulados de acordo a rotina de cada sala e foi possível observar que algumas crianças comem e outras não, por motivos diversos.

As observações dessa pesquisa, foram realizadas em duas turmas de Berçários II, sendo A/B com bebês e crianças bem pequenas de nove meses a um ano e dez meses e a turma C/D, com bebês e crianças pequenas de onze meses a dois anos e dez meses de idade. Em alguns casos, conforme a demanda do sistema, podemos ter turmas “mistas”. Neste ano especificamente, temos um bebê de cada sala com faixa etária diferente da esperada.

A etapa da observação ocorreu nos meses de fevereiro e março do ano de 2018 e todos os bebês observados nunca haviam sido matriculados em outro CEI, sendo este o primeiro contato deles com o ambiente escolar.

As observações foram feitas no período da manhã, na primeira semana de adaptação, das 7h00 às 12h00, pois as crianças saíam mais cedo por ser esta a primeira semana de adaptação e, posteriormente, das 7h00 às 13h00.

Neste período, procurei acompanhar as professoras, os bebês e crianças bem pequenas em todas as atividades desenvolvidas, inclusive no período da entrada com a recepção e acolhimento das crianças, no banho, nas trocas de fraldas e higienizações, durante as refeições, no horário do sono e nas atividades pedagógicas, que ocorriam na sala ou em diferentes espaços como: solário, brinquedoteca, refeitório, área externa, sala de vídeo e etc.

Neste CEI, o período de adaptação das crianças acontece na primeira semana do mês de fevereiro, porém, em alguns casos, pode ser estendido, dependendo de como a criança está se adaptando e reagindo. Observa-se nestes casos, a aceitação da alimentação, sono, choro, interações e socializações em grupo e os objetos transicionais, se a criança faz uso de algum, com que frequência utiliza e como é sua ligação com esse objeto.

O período de adaptação neste CEI segue uma proposta acordada entre a coordenadora pedagógica e a equipe docente (segundo a concepção dos adultos), visando melhor acolhimento e atendimento das famílias, dos bebês e das crianças bem pequenas, de modo que são divididas por ordem alfabética, a partir da lista de chamada de cada turma. Na primeira semana, metade das crianças deve frequentar o CEI no período da manhã e a outra metade à

tarde, a título de exemplo, se uma turma tiver dezoito crianças, nove irão no período da manhã e nove no período da tarde. A partir do quarto dia de adaptação, ocorre inversão de horários e as crianças que estavam de manhã passam a ir no período da tarde e vice-versa. Nesta divisão da turma, existe flexibilidade quanto ao horário do responsável que levará a criança para o CEI, onde poderá alterar o horário escolhido para o período de sua preferência.

Essa divisão permite que as crianças conheçam a rotina diária do CEI em ambos os períodos e também as quatro professoras da sala que terão ao longo do ano, sendo duas do período da manhã e duas do período da tarde.

Por essa divisão de horários e crianças, as famílias que chegam ao CEI, nos primeiros dias de adaptação, conseguem receber mais atenção da equipe escolar e das professoras, o que facilita a comunicação entre a escola e os pais, auxiliando no esclarecimento de dúvidas, fato que deixa as famílias mais seguras.

Esse número reduzido de crianças bem pequenas permite que as professoras conheçam melhor a turma que fará parte da sua sala, auxilia no reconhecimento dos pertences pessoais, nas interações entre o professor e a criança bem pequena, no estabelecimento de vínculos, no acalento e conforto quando os bebês choram, no reconhecimento das características pessoais de cada bebê e criança bem pequena, como gostos e preferências, possibilitando também que as professoras consigam perceber durante as refeições, aqueles (as) que comeram, dormiram ou não, como foi o sono e se utilizaram ou não os objetos transicionais.

Antes de iniciar a observação nas salas, dialogamos com a equipe gestora do CEI, apresentando esse projeto de pesquisa, os objetivos e esclarecemos possíveis dúvidas. Conversamos também com as professoras das duas salas de berçários, verificando a posição delas quanto a nossa presença, pois seria necessário observar e registrar as atitudes e intervenções das docentes em relação aos bebês e crianças bem pequenas no decorrer do período de adaptação.

Havendo concordância entre todos os envolvidos, iniciamos a observação, primeira etapa da pesquisa, registramos as reações e atitudes dos bebês e crianças bem pequenas, frente ao desafio do período de adaptação e da separação temporária da família por intermédio de fotografias e anotações.

Inicialmente identificamos de maneira geral, quais crianças da sala utilizavam objetos transicionais e como eles se comportavam com e sem esses objetos, observamos o comportamento das crianças e os gestos e as atitudes que utilizavam para manifestar suas

vontades, bem como para solicitar o objeto, verificando quando, em quais períodos e com que frequência às crianças bem pequenas faziam uso deles.

Quanto às educadoras, observamos e registramos como abordavam e dialogavam com as famílias e quais dúvidas existiam de ambas as partes, fazendo atenção principalmente nos horários de recebimento e despedida das crianças. Atentamos-nos também à forma como atendiam e lidavam com as crianças, como e quais eram as atividades pedagógicas propostas, se elas permitiam o uso dos objetos transicionais e de que modo isso acontecia.

A tabela a seguir apresenta o período de observação realizado, para coleta de dados desta pesquisa, realizada nas duas turmas de Berçário II A/B e Berçário II C/D. Utilizei a nomenclatura “Turma dividida”, para especificar o período em que a turma estava reduzida, de forma que, metade das crianças bem pequenas comparecia ao CEI no período da manhã e metade no período da tarde.

A nomenclatura “Turma dividida com inversão de horários” para destacar os dias em que houve inversão das crianças, de acordo ao horário e a nomenclatura e “Turma completa” para destacar o momento em que a turma é unificada e não está mais dividida por horários, conforme quadros 7 e 8.

Quadro 7 - Observação do período de adaptação Turma 01: Berçário II A/B:

OBSERVAÇÃO /Nº DE CRIANÇAS	DATA / HORÁRIO	PARTICIPANTES
1º dia 8 crianças 5 manhã / 3 tarde	5/2/2018 7h00 às 10h00	Pesquisadora, Professoras 1 e 2 Turma dividida
2º dia 10 crianças 6 manhã / 4 tarde	6/2/2018 10h00 às 12h00	Pesquisadora, Professoras 1 e 2 Turma dividida
3º dia 11 crianças 5 manhã / 6 tarde	7/2/2018 7h00 às 10h00	Pesquisadora, Professoras 1 e 2 Turma dividida
4º dia 11 crianças 6 manhã / 5 tarde	8/2/2018 10h00 às 12h00	Pesquisadora, Professoras 1 e 2 Turma dividida
5º dia 8 crianças 4 manhã / 4 tarde	09/02/2018 7h00 às 10h00	Pesquisadora, Professoras 1 e 2, Turma dividida com inversão de horários
6º dia 9 crianças 5 manhã / 4 tarde	15/2/2018 10h00 às 12h00	Pesquisadora, Professoras 1 e 2 Turma dividida com inversão de horários
7º dia 9 crianças	16/2/2018 7h00 às 10h00	Pesquisadora, Professoras 1 e 2 Turma completa

6 manhã /3 tarde		
8º dia 8 crianças 4 manhã / 4 tarde	19/2/2018 10h00 às 13h00	Pesquisadora, Professoras 1 e 2 Turma completa
9º dia 9 crianças 5 manhã / 4 tarde	20/2/2018 7h00 às 10h00	Pesquisadora, Professoras 1 e 2 Turma completa
10º dia 8 crianças 5 manhã / 3tarde	21/2/2018 10h00 às 13h00	Pesquisadora, Professoras 1 e 2 Turma completa
11 º dia 9 crianças 5 manhã / 4 tarde	22/2/2018 7h00 às 10h00	Pesquisadora, Professoras 1 e 2 Turma completa
12 º dia 7 crianças 3 manhã / 4 tarde	23/2/2018 10h00 às 13h00 h	Pesquisadora, Professoras 1 e 2 Turma completa
13 º dia 10 crianças 6 manhã / 4 tarde	26/2/2018 7h00 às 10h00	Pesquisadora, Professoras 1 e 2 Turma completa
14 º dia 11 crianças 6 manhã / 5 tarde	27/2/2018 10h00 às 13h00 h	Pesquisadora, Professoras 1 e 2 Turma completa
15 º dia 12 crianças 6 manhã / 6 tarde	28/2/2018 7h00 às 10h00	Pesquisadora, Professoras 1 e 2 Turma completa
16 º dia 13 crianças 7 manhã / 6 tarde	1/3/2018 10h00 às 13h00 h	Pesquisadora, Professoras 1 e 2 Turma completa
17 º dia 12 crianças 6 manhã / 6 tarde	2/3/2018 7h00 às 10h00	Pesquisadora, Professoras 1 e 2 Turma completa
18 º dia 14 crianças 8 manhã / 6 tarde	5/3/2018 10h00 às 13h00 h	Pesquisadora, Professoras 1 e 2 Turma completa
19 º dia 12 crianças 6 manhã / 6 tarde	6/3/2018 7h00 às 10h00	Pesquisadora, Professoras 1 e 2 Turma completa
20 º dia 11 crianças 5 manhã / 6 tarde	7/3/2018 10h00 às 13h00 h	Pesquisadora, Professoras 1 e 2 Turma completa

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora

Quadro 8 - Observação do período de adaptação Turma 2: Berçário II C/D:

OBSERVAÇÃO /Nº DE CRIANÇAS	DATA / HORÁRIO	PARTICIPANTES
1º dia 15 crianças 7 manhã / 8 tarde	5/2/2018 10h00 às 12h00	Pesquisadora, Professoras 3 e 4 Turma dividida
2º dia 17 crianças 8 manhã / 9 tarde	6/2/2018 7h00 às 10h00	Pesquisadora, Professoras 3 e 4 Turma dividida
3º dia 16 crianças 7 manhã / 9 tarde	7/2/2018 10h00 às 12h00	Pesquisadora, Professoras 3 e 4 Turma dividida
4º dia 17 crianças 9 manhã / 8 tarde	8/2/2018 7h00 às 10h00	Pesquisadora, Professoras 3 e 4 Turma dividida
5º dia 13 crianças 6 manhã / 7 tarde	9/2/2018 10h00 às 12h00	Pesquisadora, Professoras 3 e 4 Turma dividida com inversão de horários
6º dia 13 crianças 7 manhã / 6 tarde	15/2/2018 7h00 às 10h00	Pesquisadora, Professoras 3 e 4 Turma dividida com inversão de horários
7º dia 12 crianças 6 manhã / 6 tarde	16/2/2018 10h00 às 12h00	Pesquisadora, Professoras 3 e 4 Turma completa
8º dia 15 crianças 8 manhã / 6 tarde	19/2/2018 7h00 às 10h00	Pesquisadora, Professoras 3 e 4 Turma completa
9º dia 14 crianças 7 manhã / 7 tarde	20/2/2018 10h00 às 13h00	Pesquisadora, Professoras 3 e 4 Turma completa
10º dia 13 crianças 8 manhã / 5 tarde	21/2/2018 7h00 às 10h00	Pesquisadora, Professoras 3 e 4 Turma completa
11º dia 13 crianças 7 manhã / 6 tarde	22/2/2018 10h00 às 13h00	Pesquisadora, Professoras 3 e 4 Turma completa
12º dia 13 crianças 7 manhã / 6 tarde	23/2/2018 7h00 às 10h00	Pesquisadora, Professoras 3 e 4 Turma completa
13º dia 11 crianças 5 manhã / 6 tarde	26/2/2018 10h00 às 13h00	Pesquisadora, Professoras 3 e 4 Turma completa
14º dia 13 crianças 5 manhã / 8 tarde	27/2/2018 7h00 às 10h00	Pesquisadora, Professoras 3 e 4, Turma completa
15º dia 13 crianças 7 manhã / 6 tarde	28/2/2018 10h00 às 13h00	Pesquisadora, Professoras 3 e 4 Turma completa
16º dia 14 crianças 8 manhã / 6 tarde	1/3/2018 7h00 às 10h00	Pesquisadora, Professoras 3 e 4 Turma completa
17º dia	2/3/2018	Pesquisadora, Professoras 3 e 4

13 crianças 5 manhã / 8 tarde	10h00 às 13h00	Turma completa
18 ° dia 12 crianças 6 manhã / 6 tarde	5/3/2018 7h00 às 10h00	Pesquisadora, Professoras 3 e 4 Turma completa
19 ° dia 13 crianças 9 manhã / 4 tarde	6/3/2018 10h00 às 13h00	Pesquisadora, Professoras 3 e 4 Turma completa
20 ° dia 14 crianças 7 manhã / 7 tarde	7/3/2018 7h00 às 10h00	Pesquisadora, Professoras 3 e 4 Turma completa

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora

**1ª semana de observação - 05/02/2018 a 09/02/2018 - Berçários II A/B e C/D - horário das 7h00 às 13h00**

Devido aos horários das refeições e atividades de rotina realizadas no CEI, notamos que a descrição detalhada por dia e por horário, deixaria este tópico cansativo e repetitivo, deste modo, optamos por descrever as observações em quatro blocos, divididos por semana, destacando os objetos transicionais, as reações dos bebês e crianças bem pequenas e dos pais neste período, também as condutas e intervenções das professoras.

Salientamos que as turmas de berçários observadas são mistas, possuindo bebês e crianças bem pequenas com faixas etárias de nove meses a dois anos e dez meses de idade (no período em que realizamos a observação).

Nesta primeira semana de adaptação, conversei com as professoras da sala acerca dos objetivos desta pesquisa, deixando-as à vontade para trabalharem e agirem de forma espontânea, no trato e nos cuidados das crianças.

No início da manhã, antes da abertura dos portões, as professoras se preocupavam em preparar o ambiente para a recepção das crianças. Elas organizavam o espaço da sala, colocavam colchonetes e tatames de E.V.A. e distribuíam brinquedos, ursos de pelúcia, bonecas e carrinhos para proporcionar distrações e interações entre as crianças.

Logo após a abertura dos portões do CEI, as docentes aguardavam os pais e os bebês nas portas das salas, onde eram recebidos e acolhidos para o início do dia.

No período de entrada nos atentamos as reações dos pais ao entregarem seus filhos para as professoras e também às reações dos bebês quando saíam do colo do ente querido e passavam para o colo, até então, desconhecido da docente.



Notamos que as reações foram diversas, algumas falas das famílias revelavam sentimentos de insegurança, tristeza, dúvidas e choro, como:

- Que tipo de alimento é fornecido aqui?
- Que horário eles almoçam?
- Que horas posso vir buscá-lo?
- E se ele não comer, posso vir busca-lo?

Observando as famílias naquele instante de ansiedade e tristeza, pela separação do/da filho/filha e do vínculo afetivo construído entre ambos, percebemos que algumas dúvidas eram provenientes da inserção da criança no CEI, porém, outras eram utilizadas pelo familiar para que prolongasse sua permanência na sala com a criança bem pequena e conseguisse observá-la por mais tempo, verificando se chorava ou não ao ser entregue para a professora e como iria se comportar.

Essa estratégia de dialogar com as docentes para permanecer na sala por mais tempo, pode ser evidenciada na fala de uma mãe:

- Queria ficar aqui conversando com você professora, para ver se ele vai chorar (se referindo ao filho).

Outra mãe acrescentou ao entregar o filho para a educadora:

- Ai professora, esse início é tão difícil, me da vontade ficar aqui também;
- Caso ele não fique bem, ou não queira comer, me liga que eu venho buscar.

Nessas falas, observamos a preocupação das mães sobre como os filhos iriam reagir a esse processo de adaptação e como ficariam nos primeiros dias. Para muitas mães, aquela era a primeira situação que ficariam separadas dos filhos, pois, nas salas que realizamos essa pesquisa, não haviam crianças que tivessem sido matriculadas anteriormente em outros CEIs.

Para muitas o fato de nunca terem ficado separadas do filho, reforçava ainda mais os períodos de angústia e tristeza, pois observavam as crianças chorando e algumas levantando os braços e pedindo colo.

As professoras procuravam dar atenção aos familiares. Seguravam o bebê ou crianças bem pequenas no colo e tentavam tranquilizá-los dizendo:

- Não se preocupe mãe, o choro faz parte do período de adaptação, no início eles choram, mas depois acabam se acostumando;
- É assim mesmo, todo bebê chora durante a adaptação, mas depois se

acostumam com a ideia de ficar aqui, com os coleguinhas da sala;  
- Ele/ela vai ficar bem.

As reações das crianças foram variadas nos momentos das despedidas. Tudo no entorno delas era novo, o ambiente, os adultos, as outras crianças, os brinquedos e etc. Nem todas reagiram chorando, algumas pareciam tão curiosas que não notavam a saída dos pais, porém, quando percebiam que o ente querido não estava mais no local, ou viam o mesmo saindo pela porta para ir embora, começavam a chorar, algumas engatinhavam em direção a porta e outras que ainda não engatinhavam choravam sentadas ou deitadas e rolavam nos colchonetes e tatames que ficavam dispostos no chão da sala, como se protestassem.

Reagiam procurando o familiar e apontando para a porta, parecendo estarem desamparados, pelo distanciamento dos pais. Algumas se recusavam a ficar no colo das professoras, as empurravam com as mãos e debruçavam o corpo como se quisessem descer para o chão. Ao descerem, engatinhavam ou andavam pela sala chorando de forma dolorosa, as professoras colocavam os bebês e crianças bem pequenas sentadas próximas a elas, ou ao seu redor, tentando confortá-las, porém para muitas o choro era contínuo e inconsolável.

Notamos que em meio aos choros e protestos dos bebês e crianças bem pequenas, duas crianças pareciam estar calmas. Sendo uma criança de cada sala, elas não choravam, (mesmo após a despedida dos pais), ficavam quietas, sentadas ou andando pela sala, não pareciam se sentir sozinhas sem a figura materna, carregavam consigo seu objeto transicional (uma chupeta) e demonstravam estarem se adaptando bem as mudanças de rotina.

Algumas mães, conversando com as professoras no período da entrada das crianças, após alguns dias de adaptação, comentaram que pela manhã, quando iam acordar os filhos para leva-los até o CEI, os mesmos despertavam chorando, como se já soubessem que iriam para a escola. Outros choravam no trajeto de casa ao CEI, pois reconheciam o caminho que passavam e alguns choravam quando chegavam nos portões da escola ou na sala.

Quanto a este choro acrescentou uma mãe, enquanto falava com a docente:

- Nossa professora, parece que ele já sabe (se referindo ao filho de um ano), quando o acordei de manhã para vir para a creche ele já começou a chorar;

Outra mãe comentou:

- Foi só entrar na creche que ela começou a chorar (falando da filha).

A partir dessas falas, as mães demonstravam certa aflição por perceberem que os filhos eram trazidos para a creche contra as suas próprias vontades.

Em algumas falas, as mães destacavam que as crianças utilizavam chupetas, paninhos ou fraldinhas, pedindo que as professoras fornecessem o objeto transicional para que o bebê parasse de chorar, as educadoras reagiam a essa sugestão concordando em fornecer os mesmos as crianças.

No decorrer dessas observações, percebemos que algumas crianças vinham de casa utilizando chupetas penduradas a cordões ou fraldas que ficavam envoltas no pescoço delas e outras quando não vinham chorando, traziam seu objeto transicional guardado na bolsa. Assim que entravam na sala e começavam a chorar, as professoras tinham a preocupação de pegar o objeto na bolsa e entregar para a criança, uma vez que, esse poderia tranquilizá-la e tornar o choro mais curto e menos doloroso.

Enquanto ouviam os relatos dessas mães, as professoras procuravam acalmá-las, para que entendessem que o processo de adaptação varia de criança para criança, dependendo de muitos fatores, como por exemplo, o ambiente que elas têm em casa e o número de pessoas com quem convivem, entre outros. Informavam também, que esse choro fazia parte do processo de adaptação e que poderia demorar mais ou menos tempo, para que a criança aceitasse a ideia de ficar separada da família enquanto está no CEI.

A respeito do processo de adaptação Martins et al., (2014), ressaltam que este é individual e depende de fatores como a quantidade de pessoas com quem a criança convive. Bebês e crianças que convivem somente com os pais, sendo este filho único, provavelmente terão uma mãe super protetora e dificuldades para conviver em grupo por não terem contato com outras crianças, para compartilhar brinquedos e não possuírem autonomia para a realização de tarefas e atividades.

A inserção da criança bem pequena na creche pode ser um processo muito doloroso, tanto para a criança quanto para os pais que, muitas vezes, não querem deixar o bebê no CEI, porém, não têm com quem deixá-lo enquanto trabalham, conforme destacou um pai em sua fala:

- Professora eu fico com dó de deixar ele aqui, mas não tenho quem fique com ele e a gente precisa trabalhar.

Algumas mães que trabalhavam fora, comentavam que infelizmente não tinham com quem deixar o filho e outras que não trabalhavam, diziam que tinham a pretensão de

conseguir um serviço, por isso, dependiam desse atendimento e precisavam se conformar com a questão da separação. Alguns pais não trabalhavam fora, porém confessaram que fizeram opção por matricular o filho/a no CEI, por acreditarem que o ambiente escolar favorece o convívio em grupo e o desenvolvimento das crianças.

Notamos que nos casos em que o adulto e a criança bem pequena estão fragilizados por esse sentimento de separação, o processo de adaptação se torna ainda mais doloroso para ambas as partes, conforme a situação abaixo:

Ao entregarem seus filhos para a docente na sala, duas mães se despediram dos mesmos chorando e expressando no olhar um ar de insegurança e desconfiança. Quando passaram pela porta da sala, foram até o banheiro que possui uma parte da parede de vidro e funciona como divisória entre o espaço da sala e do banheiro e ficaram escondidas, observando se seus bebês estavam chorando ou procurando por elas.

Situações como essa, normalmente despertam no bebê ou na criança bem pequena um sentimento de insegurança, pois a mãe acaba transferindo esse sentimento para ela de forma não intencional, a partir do olhar, dos seus gestos e atitudes.

Para Bossi et al., (2014) pais que confiam no trabalho dos profissionais do CEI devem estar seguros que este é um ambiente bom e acolhedor, transmitindo segurança a criança e tornando o processo de adaptação menos traumático para todos.

Em meio a essa turbulência de sentimentos e inseguranças, as professoras notaram a postura das mães que se despediam demonstrando desespero ao se afastarem dos filhos e então acenaram para elas, confirmando que tudo ficaria bem, elas sem jeito também acenaram, se despediram chorando e foram embora.

Este fato se repetiu e persistiu com o decorrer da semana, até que as mães começaram a adquirir confiança no trabalho das docentes e começaram a se despedir dos filhos e ir embora.

No início da manhã, assim que o portão do CEI era fechado e a rotina das professoras com os bebês começava, elas tentavam acolher e confortar os pequenos de diversas formas utilizavam bolas, bexigas coloridas, cantigas de roda, CD's contendo músicas infantis, rádio, mordedores e brinquedos de borracha, sucatas e livros para contar histórias. Também, exploravam diferentes espaços do CEI, como a sala de vídeo, o solário, conforme figura 24 e a área externa que possui um corredor coberto e o parque.

Figura 24 – Bebês no solário brincando com bolas



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora

As educadoras sentavam próximas as crianças nos *puffs*, colchonetes e tatames de E.V.A., que ficavam dispostos nas salas, conforme figuras 25 e 26. Procuravam oferecer o colo, abraços e o toque das mãos, buscando a proximidade das crianças e o estabelecimento de vínculos afetivos para que elas se sentissem mais seguras e parassem de chorar.

Figura 25 – Acolhimento no horário da entrada



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora

Figura 26 – Acolhimento nos tapetes de E.V.A. (1)



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora

No berçário A/B observamos que as docentes na maior parte do tempo, permitiam que as crianças segurassem e utilizassem os objetos transicionais e incentivaram que elas levassem os mesmos, onde fossem, inclusive quando mudavam de ambiente.

Na turma do Berçário C/D, as crianças também usavam os objetos transicionais, porém as professoras faziam intervenções, principalmente quando as crianças estavam chorando. Algumas vezes, elas recolhiam as chupetas das crianças e pediam que parassem de chorar, propondo um acordo com elas. Desta forma, quando o choro cessasse, as chupetas seriam devolvidas. Porém notamos que as crianças que choravam com as chupetas, choravam ainda mais sem elas.

Muitas vezes, o colo das professoras não era suficiente para a quantidade de bebês da sala, conforme figura 27 e 28, para tentar atender a todas, elas seguravam duas ou três crianças bem pequenas no colo e mantinham as outras que choravam muito ao seu redor, algumas de forma inconsolável.

Figura 27 – Acolhimento e colo (1)



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora

Figura 28 – Acolhimento e colo (2)



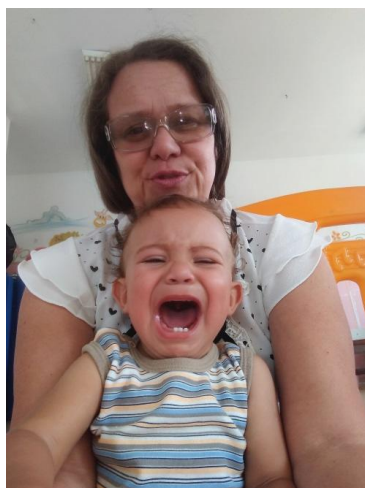
Fonte: Foto do acervo da pesquisadora

Para Winnicott (1998, p. 75):

É nas instituições que ouvimos o choro de desamparo e desintegração, onde não existem meios nem possibilidades de fornecer uma mãe para cada bebê. [...] o choro em que todos os outros tipos se diluem se não restar qualquer esperança no espírito do bebê. (WINNICOTT, 1998, p. 75).

Em alguns períodos durante a rotina, principalmente durante as refeições, a equipe gestora esteve presente nas salas dos berçários, para observar o acolhimento dos pequenos. A diretora e a coordenadora pedagógica auxiliavam as professoras oferecendo colo e acolhendo as crianças que choravam, tentando confortá-las, de acordo com a figura 29 abaixo:

Figura 29 – Acolhimento Coordenadora Pedagógica



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora

Em alguns momentos, os bebês e crianças bem pequenas seguravam e puxavam as roupas e os aventais das professoras enquanto choravam, pedindo colo. Em alguns períodos, os objetos transicionais pareciam acalmar as crianças e deixá-las mais confortadas, porém em outros o choro era persistente, indicando que nada poderia substituir a ausência materna e a sensação de abandono que a criança pudesse estar sentindo.

[...] o valor do choro está em podermos ver como o choro atua como tranquilizante num momento de dificuldade. Os bebês choram porque se sentem ansiosos ou inseguros e o recurso funciona; o choro ajuda bastante, e devemos, pois, concordar em que há nele algo de bom. Mais tarde vem a fala e, com o tempo, a criança dará os primeiros passos e tocará o primeiro tambor.

Os médicos dizem que o choro veemente do bebê recém-nascido é um sintoma de saúde e energia. Bem, o choro continua sendo um sinal de saúde

e vigor, uma forma inicial de exercício físico, o desempenho ativo de uma função, satisfatório como tal e mesmo agradável. Mas é muito mais do que isso. (WINNICOTT, 1998, p. 65).

Segundo o autor e ao que observamos no período de adaptação, o choro pode ter diferentes significados e motivos, sendo além de uma manifestação de saúde dos bebês e crianças bem pequenas, uma forma que ela possui para se exercitar, constituindo um passo importante para as próximas fases no seu desenvolvimento.

Quanto ao acolhimento nas turmas dos berçários, percebemos que a proposta utilizada neste CEI, com turmas e horários divididos permite uma atenção mais individualizada para as crianças, o que facilita o atendimento das necessidades de cada uma e também o reconhecimento dos bebês e crianças, bem como suas particularidades; aproxima as famílias do corpo docente da escola e permite o esclarecimento de possíveis dúvidas dos pais ou das educadoras, porém, as trocas de horários ocasionam a alternância de professoras e provoca a ruptura do vínculo afetivo que estava sendo estabelecido entre a criança e o educador nesses primeiros dias, sendo assim, se a criança não compreender esse processo de troca de horários pode ficar sem entender o que houve com o adulto que a recebia no CEI, ocasionando um atraso em seu processo de adaptação ou um estranhamento do adulto que passe a recebê-la, provocando mais choro e insegurança na criança.

Sobre a adaptação e a formação de vínculos afetivos Davini et al., (2001) destacam:

Viver este “caos”, separar-se do conhecido para formar novos vínculos é em essência uma vivência que atesta a articulação pedagogia-psicologia, pois sem construir vínculo não há aprendizagem com significado. (DAVINI et al., 2001).

Para Bowlby (1984) a relação afetuosa, estabelecida entre mãe e filho, pode ser explicada pela Teoria do Apego, na qual os bebês estabelecem uma ligação com a figura que eleger como sua “figura materna”, ou seja, sua pessoa preferida. Para ele, o bebê nasce com uma tendência a buscar proximidade com seu cuidador, de preferência sua mãe e esse evento propicia a ele um desenvolvimento social e afetivo saudável.

As trocas de horários solicitadas pelos pais, por motivo de horário de serviço ou algum compromisso, também poderiam ser evitadas se os pais respondessem a um questionário ou participassem de uma entrevista com as famílias antes do início das aulas, de forma que, as crianças fossem separadas de acordo a disponibilidade e a preferência dos familiares.

Ainda na primeira semana de adaptação, após o período da entrada, notamos duas



crianças bem pequenas que choravam e recusavam o colo. Elas se debruçavam nos braços das docentes em direção ao chão, demonstrando que queriam descer. Ao serem colocadas no chão, se curvavam sobre as próprias pernas, encostando a cabeça nos joelhos e chorando muito, de forma inconsolável, manifestando seus sentimentos em forma de protesto.

Destacamos também duas crianças bem pequenas, sendo uma de cada berçário, que olhavam fixamente em direção à porta, pela qual entraram, para serem deixadas pela mãe. A primeira delas ficava em pé, atrás da porta da sala, batia na mesma, levantava os braços e chorava copiosamente. Parecia esperar que sua mãe voltasse para pega-la no colo.

A outra segurava nossas mãos com seus pequeninos dedos, apontando e nos conduzindo em direção à porta, balbuciando e chorando dizia:

- Mam Mam.

Dando a entender que perguntava pela mãe.

A segunda criança, quando tinha acesso à mochila, gesticulava para as professoras, pedindo que elas colocassem a mesma nas suas costas, de algum modo, ela associava a mochila ao instante de ir embora, então caminhava em direção à porta e ficava esperando para ver se algo acontecia ou se seu familiar viria para busca-la, quando estava com a bolsa nas mãos ou nas costas, chorava menos, assim sendo, tinha sua a mochila como objeto transicional.

As mochilas eram colocadas pelos pais logo após o horário da entrada no banheiro, portanto, ficavam fora da sala e próximas aos trocadores, onde as professoras levavam as crianças para as trocas de fraldas. Quando essa criança era conduzida até o banheiro, para que fosse trocada, reagia apontando para o armário, como se pedisse para que as professoras pegassem a mochila para ela.

Por muitas vezes, a criança não foi atendida quanto a essa solicitação, pois as professoras não identificaram a mochila como objeto transicional dessa criança. Quando a mochila era entregue a criança durante as trocas de roupas e fraldas, ela parava de chorar, entretanto, logo era retirada e guardada no armário para que ela não ficasse arrastando a mesma pela sala. Conforme esperado, ela reagia a essas situações com mais choro, apontando para a porta e para a mochila, dizendo:

- Mam, mam.

Devido ao apego que tinha pelo objeto, não aceitava que as professoras guardassem sua bolsa ou a deixasse distante dela. Gostava de ficar abraçada com o objeto, ou arrastando o mesmo pela sala enquanto olhava para a porta.

Em ambos os casos, as professoras se preocupavam em ver as reações das crianças bem pequenas e em tira-las das portas, conduzindo-as para o local onde estavam as demais crianças. Ao serem sentadas, elas se levantavam, continuavam chorando muito e voltavam novamente para a porta, fato que se repetia nessa primeira semana de adaptação.

Para tentar confortar as crianças bem pequenas as docentes diziam:

- Não precisa chorar daqui a pouco a mamãe vem buscar você;
- Não chora não, já já a mamãe vem buscar você;
- Só mais um pouquinho, a mamãe já está vindo.

Tentavam também oferecer o colo, carinho, brinquedos e sentavam sempre próximas das crianças, para que não se sentissem tão sozinhas.

A respeito das dificuldades enfrentadas e questões do choro, Winnicott (1998, p. 65) ressalta que os bebês:

[...] possuem seus métodos próprios de lidar com suas dificuldades. De qualquer modo, os bebês que raramente choram não estão, necessariamente, desenvolvendo-se melhor, pelo fato de não chorarem, do que os outros bebês que choram como desalmados; pessoalmente, se tivesse de escolher entre os dois extremos, eu apostaria no bebê chorão, que acabou por dar-se conta da sua capacidade total para fazer ruído, desde que o choro não tivesse sido consentido com excessiva frequência para converter-se em desesperada aflição [...]. (WINNICOTT, 1998, p. 65).

Como vimos o choro não pode ser visto apenas como uma manifestação ruim, de modo que o adulto além de impedir o choro do bebê, também se desgaste tentando confortá-lo para cessar o choro. Ele deve ser entendido como algo positivo para o bebê que percebe que pode fazer ruídos, balbucios e barulhos.

Ainda sobre as questões do choro, para Davini et al., (2001) cita que essa é uma manifestação que exprime um dos meios de comunicação dos bebês e crianças bem pequenas, porém, nem toda criança chora no período de adaptação. Algumas movidas por medo, receio ou insegurança, podem se sentir retraídas e não chorar. O choro nem sempre deve estar ligado a total adaptação do bebê a nova rotina no CEI, de modo que apenas com um olhar atento, o/a

educador/a descubra uma forma de ir conhecendo o temperamento e as particularidades de cada criança, para que assim tente estabelecer uma aproximação com ela, procurando inseri-la nas atividades propostas e da rotina, salientando que a vontade da criança também precisa ser respeitada.

No quinto dia, alguns bebês já estavam chorando menos, porém houve a inversão dos horários de entrada, e com isso um estranhamento dos bebês e das crianças bem pequenas em relação às professoras e à rotina. Uma das professoras destacou:

- Agora vai começar o choro de novo, agora que eles estavam acostumando mudam as professoras e o horário.

Com essa fala da docente, podemos afirmar que apesar dos pontos positivos já citados sobre a divisão das turmas e a inversão de horários, essa proposta provoca a quebra do vínculo afetivo estabelecido entre as docentes e os bebês, prejudicando o processo de adaptação dos pequenos, uma vez que eles já estavam se acostumando com as professoras do período anterior.

Após a inversão dos horários, notamos maior procura das crianças pelos objetos transicionais, o que pode ser proveniente dos sentimentos de insegurança e busca por algo que lhes traga conforto, devido estarem com professoras desconhecidas.

Em razão do choro intenso da maioria dos bebês e crianças bem pequenas, as educadoras continuavam se preocupando em fornecer os objetos transicionais para as crianças, inclusive os que estavam nas mochilas de forma que faziam intervenções, durante as refeições.

A maioria dos bebês chorou muito nessa primeira semana de adaptação, alguns de forma inconsolável. Apenas três crianças bem pequenas, sendo duas do berçário C/D e uma do berçário A/B choraram pouco. Duas dessas, utilizavam chupetas como objetos transicionais. Em alguns períodos, em meio a grande agitação da turma e ao choro das crianças, uma delas se destacou das demais por estar deitada tranquilamente em uma almofada em formato de carrinho e utilizar sua chupeta amarrada a uma fralda branca. A mesma estava calma e observava a movimentação das crianças na sala, os momentos de choro e agitação, sem esboçar nenhuma reação, conforme figura 30.

Figura 30 – Bebê utilizando seu objeto transicional tranquilamente durante a adaptação



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora

Entre os objetos transicionais utilizados pelos bebês e crianças bem pequenas nas duas turmas estavam: chupetas amarradas a cordões e fraldas conforme figuras 31 e 32, um ursinho de pelúcia em formato de corujinha de acordo a figura 33, bonequinhos de tecido ou de borracha, conforme figura 34 e uma mochila.

Figura 31 - Bebê utilizando uma chupeta amarrada a um cordão



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora

Figura 32 - Bebê utilizando a chupeta amarrada a uma fralda



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora

Figura 33 – Bebê utilizando uma corujinha de pelúcia como objeto transicional



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora

Figura 34 - Bebê utilizando uma bonequinha como objeto transicional



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora

Os objetos transicionais foram de grande valia para os bebês e crianças bem pequenas, enquanto estavam chorando com a agitação da turma, ao utilizá-los, as crianças ficavam mais calmas por alguns instantes e paravam de chorar. Os objetos pareciam conforta-las e deixá-las mais calmas.

Nas duas turmas observadas, os objetos transicionais puderam ser utilizados. No berçário A/B com o incentivo das professoras, de modo mais livre e sem intervenções.

No berçário C/D também com incentivo das educadoras, porém, com algumas intervenções durante o choro e nos momentos das refeições quando uma das professoras dizia:

- Se você ficar com a chupeta na boca na hora do almoço não vai conseguir mastigar a comida, me dá aqui que eu vou colocar ela na minha mesa.

E seguia recolhendo a chupeta da boca da criança, que chorava ainda mais após ter seu objeto tirado e da mesma forma, não se interessava pelo alimento, permanecendo sem comer.

Algumas crianças relutavam em ficarem sentadas, elas se levantavam das cadeirinhas e caminhavam ou corriam pela sala. As professoras as colocavam sentadas novamente no lugar, porém a agitação e o choro eram grandes entre os pequenos, conforme figuras 35 e 36.

Figura 35 – Bebês e crianças bem pequenas do berçário C/D aguardando o almoço



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora

Para as professoras, desde os primeiros dias de inserção da criança no CEI, os pequenos devem ser acostumados e disciplinados a se sentarem em torno das mesinhas para que reconheçam o local onde irão realizar as refeições e para que adquiram hábitos saudáveis a mesa. Salientamos diante dessa postura, que durante o período de adaptação, em meio a

sentimentos de tristeza, angústias e aflições é mais difícil conseguir esse tipo de colaboração das crianças, portanto, deve haver maior maleabilidade e compreensão das docentes quanto aos locais para a realização das refeições, bem como para a aceitação dos alimentos.

Figura 36 – Bebês e crianças bem pequenas do berçário A/B aguardando o almoço (1)



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora

No berçário (A/B), notamos que um bebê de onze meses utilizava como objeto transicional uma corujinha de pelúcia rosa, conforme figura 37. Nessa primeira semana de adaptação, a criança demonstrou extrema necessidade de estar próxima ao objeto. Costumava carregá-lo consigo para as trocas de fraldas, para o banho, para a mesa quando ia fazer as refeições e deitava para dormir. Ela não deixava que outra criança se aproximasse do objeto e quando esse era retirado dela por outra criança, reagia imediatamente com choro e balbucios de reclamações, apontando para as educadoras e mostrando que alguém havia pegado seu “Nenê”, (apelido carinhoso utilizado para nomear o objeto). Quando conseguia recuperar a corujinha, reagia sorrindo, abraçando e demonstrando satisfação e contentamento.

Figura 37 – Bebê utiliza a corujinha de pelúcia como objeto transicional



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora

Outro bebê que usava a chupeta pendurada por um cordão em sua roupa, apesar de chorar bastante, colocava e tirava a chupeta da boca, buscando consolo, inclusive enquanto se alimentava e quando se preparava para dormir. Costumava pedir colo para as professoras levantando os braços, puxando as roupas e aventais delas, para que elas o pegassem. Essa na medida do possível era atendida pelas professoras.

Observamos também que outro bebê utilizava como objeto uma chupeta que ficava presa à roupa por meio de um cordão, chorava muito e às vezes parecia inconsolável, debruçava-se sobre os joelhos em ato de protesto, expressando seu sofrimento e sua dor. Parava de chorar quando estava no colo e utilizando a chupeta.

Outra criança bem pequena, do berçário C/D, não fazia uso do objeto transicional, mas devido estar sofrendo com a separação materna e o distanciamento de seus entes queridos, uma das professoras pediu a mãe da criança que trouxesse algum objeto de casa para que ela pudesse ter algo com ela que fizesse parte do seu cotidiano e do seu ambiente familiar. À vista disso, a mãe da criança trouxe de casa uma boneca (uma bebezinha de borracha), a qual a criança se mantinha apegada a maior parte do tempo em que permanecia no CEI. Após a sugestão da professora, a criança chorava menos e logo se acalmava, pois estava sempre carregando a bonequinha. A mesma carregava a boneca pela sala e colocava o objeto sobre a mesa enquanto se alimentava.

A alimentação oferecida no CEI durante o período de adaptação, também foi pensada a partir de uma perspectiva de melhor aceitação pelas crianças. Normalmente são oferecidos alimentos que as crianças costumam comer no dia a dia em suas residências como carne vermelha, carne branca, arroz, feijão, frutas, pão e bolacha. Neste início são evitados alimentos como proteína de soja, peixe, granola e alimentos integrais, que costumam não serem bem aceitos pelas crianças, até que acostumem seu paladar.

As refeições eram servidas com os bebês sentados em cadeirões. Eles eram acomodados e recebiam babadores, enquanto o alimento era colocado nos pratos por uma funcionária da cozinha. Tentando se familiarizar a essa nova rotina, muitos ficavam apreensivos nos cadeirões, observando tudo a sua volta, até que a alimentação fosse servida, conforme figura 38.



Figura 38 – Bebês e crianças bem pequenas do berçário AB aguardando o almoço (1)



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora

Durante as refeições, algumas crianças bem pequenas mesmo recebendo incentivos das professoras, não aceitavam os alimentos oferecidos, permanecendo em jejum durante o período em que estavam no CEI. Outras aceitavam parte da alimentação como uma bolacha, suco ou poucas colheradas do almoço. A minoria para as duas turmas dos berçários aceitava todos os alimentos que eram oferecidos.

A aceitação da alimentação pelas crianças nesse período constitui um desafio. Alguns bebês e crianças bem pequenas possuem hábitos alimentares diferentes e particulares de acordo ao perfil de cada família, deste modo, somente quando estiverem mais adaptados a nova rotina, aos horários do CEI e aos alimentos oferecidos aceitarão as refeições.

Algumas crianças que não aceitaram a alimentação oferecida na primeira semana, ainda eram amamentadas pelas mães e não estavam habituadas a comerem arroz, feijão, legumes e frutas, entre outros.

Outras crianças tomavam apenas mamadeira e não comiam comida, de acordo ao que as mães relataram. Para casos assim, as professoras conversaram com os responsáveis para que incentivassem as crianças a experimentarem outros alimentos em casa, reforçando que somente com o incentivo dos pais, em parceria com as educadoras seria possível adaptar o paladar dos pequenos aos novos alimentos.

Quanto ao uso da mamadeira e a relação dos bebês com a mãe, Winnicott (1998, p. 64) destaca:

A mamadeira usada em lugar do peito materno, ou substituindo este nas primeiras semanas, tem de ser apenas uma coisa e, de certo modo, representa uma barreira entre o bebê e a mãe, em lugar de um elo de ligação. De modo geral, a mamadeira não substitui perfeitamente o seio materno. A amamentação ao peito fornece a mais rica experiência e o método mais satisfatório, do ponto de vista da mãe, se tudo correr bem. Do ponto de vista

da criança, a sobrevivência da mãe e do seio materno, após a amamentação, é muito mais importante do que a sobrevivência da mamadeira e da mãe que segura à mamadeira. (WINNICOTT, 1998, p. 64).

A partir da ideia do autor, entendemos a importância da amamentação para a questão do vínculo afetivo e na relação existente entre o processo de desmame do bebê com a troca do peito da mãe pelo objeto transicional. Aos poucos ela vai deixando o peito, e como não toma mais o leite materno começa a experimentar novos alimentos. Passa então, a utilizar o objeto transicional como apoio nesse processo de distanciamento da mãe e aquisição de autonomia.

Sobre os bebês que ainda são amamentados no peito e a relação com os objetos transicionais, destaca Winnicott (1998, p, 64):

No caso do bebê amamentado ao peito, em breve desenvolve-se nele uma capacidade para usar certos objetos como símbolos do seio materno e, portanto, da mãe. A relação com a mãe (tanto a excitada como a tranquila) é representada pela relação da criança com o punho, o dedo polegar ou os dedos, ou com um pedaço de tecido, ou um brinquedo macio. [...] um objeto só passa a representar o seio quando a ideia do seio foi incorporada à criança, através de experiências concretas. Poder-se-ia pensar, de início, que a mamadeira é introduzida como um brinquedo no momento apropriado, quando o bebê já teve experiências com o seio materno [...]. (WINNICOTT, 1998, p. 64).

Para o autor, os momentos únicos de amamentação não podem ser comparados à experiência de uma mãe que amamenta um bebê e permite que ele esteja ainda mais próximo dela. Nessa troca, a mamadeira não consegue exercer o mesmo papel, de aproximação entre ambos, de modo que a substituição do seio só aconteça quando a criança já tem essa ideia acomodada em si.

Ainda sobre a alimentação, uma mãe destaca em sua fala a respeito do filho:

- Meu filho come super bem, quando vê o prato de comida já fica ansioso para começar a comer logo.

Nesta afirmação, ela destaca que cada criança tem sua particularidade, algumas possuem apetite e gostam de alimentos diversos, enquanto outras comem pouco e tem preferência pelos mesmos alimentos.

A respeito das alterações de apetite dos bebês e crianças bem pequenas, Pantalena

(2010) e Ortiz e Carvalho (2012) concordam que essas mudanças são esperadas, devido aos novos sentimentos que as crianças passam nesse período, elas podem deixar de aceitar parte ou toda a alimentação oferecida no CEI, e em alguns casos, não aceitam a água também, permanecendo longos períodos em jejum.

Ao final das refeições, as crianças foram higienizadas e colocadas para dormir na própria sala, em colchonetes que estavam previamente forrados com lençóis. As docentes sentavam ou deitavam próximas a elas, esperando conforta-las e acalma-las, diminuindo o choro, para que pudessem adormecer mais rápido. Elas diziam:

- Não chora bebê, logo sua mãe vai estar aqui pra te buscar.
- Dorme, dorme. Descansa...

Alguns bebês e crianças bem pequenas dormiam outros não, sendo assim, persistiam chorando e queriam andar pela sala, buscando conforto.

Um dos bebês que ficava perto da porta, no horário do sono, estabelecido conforme a rotina, era deitado várias vezes, se levantava chorando e voltando para a porta. Apesar de estar sonolento, relutava em dormir, como se esperasse a mãe vir busca-lo, por fim era vencido pelo cansaço e dormia.

Nos momentos do sono, todos utilizavam seus objetos transicionais sem restrições ou interferências por parte das professoras. Percebemos que os bebês e crianças bem pequenas que utilizavam os objetos transicionais adormeceram mais rápido e também choraram menos para dormir, quando comparados aos demais, que não utilizavam os objetos. Notei que devido ao choro prolongado, alguns bebês soluçavam enquanto dormiam.

Entre as duas salas, apenas um bebê permaneceu acordado todos os dias. Ele chorava muito, tinha dificuldade para se alimentar, relutava contra o sono e não queria descansar. As docentes conversando com a mãe, a mesma informou que ele ainda se alimentava com leite materno e normalmente adormecia no seio dela e não costumava dormir de outra forma. As demais crianças dormiam ou tinham sestas mais curtas, acordavam sempre mais calmas.

No horário da saída, os bebês reconheciam os familiares que chegavam para buscá-los, reagindo com alegria, sorrindo, andando em direção aos mesmos ou levantando os braços como se pedissem colo para os pais. Neste instante, o choro cessava e demonstravam contentamento. As professoras por sua vez, informavam aos pais como havia sido o dia e a rotina em relação ao sono, o choro, a alimentação e o uso dos objetos transicionais.

Ao final da primeira semana, alguns bebês e crianças bem pequenas ainda chorava quase todo o período de permanência no CEI, apenas alguns aceitavam serem consolados, conforme as figuras 39 e 40 a seguir:

Figura 39 – Objeto transicional, colinho e aconchego para consolar (1)



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora

Parte dos pequenos preferiam ficar sozinhos e chorando em um dos cantos da sala. Ficavam apáticos, quietos e muito tristes, de maneira que quando eram tocados ou segurados no colo pelas docentes choravam ainda mais.

Figura 40 – Objeto transicional, colinho e aconchego para consolar (2)



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora

Para Pantalena (2010) e Bowlby (1998) com o passar dos dias, a criança se cansa de esperar o retorno da mãe, que demora para vir buscá-la, ela então, muda seu comportamento,

o choro, as manifestações de protestos e as exigências barulhentas dão lugar a uma fase de apatia e profunda tristeza, conforme figuras 41 e 42, passa a ficar retraída, quieta e sonolenta caracterizando uma segunda fase do processo de adaptação.

Figura 41 – Professora tentando consolar os bebês e crianças bem pequenas



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora

Figura 42 – Aconchego no momento do sono



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora

Após a saída das crianças, as professoras conversavam entre elas a respeito dos pontos observados no dia e na semana e uma das professoras destacou:

- Apesar de sempre nos prepararmos para o período de adaptação, cada sala tem uma realidade diferente, parece que por mais que a gente esteja preparada, a adaptação é sempre um desafio com um exercício de paciência diário.

Refletiram ainda sobre a importância do diálogo com as famílias, inclusive quanto ao uso dos objetos transicionais, para que pudessem compreender como e quando era

utilizado pelo bebê ou criança bem pequena e o que ele representava nesta relação da criança com a figura materna.

A partir das reflexões, as professoras destacaram uma das frases citadas pela mãe da criança que utilizava a corujinha de pelúcia:

- Ela nunca foi apegada a nada, mas a partir dos nove meses de idade se apegou a essa corujinha e mesmo em casa fica o tempo todo “grudada” nela. Algumas vezes, para lavar, por que fica muito suja, preciso esperar ela dormir, aí coloco na máquina e depois coloco para secar, por que quando ela fica sem a corujinha chora muito e não me deixa fazer nada em casa.

Ao se expressar por meio dessa frase, a mãe reforçou a ideia do diálogo entre as docentes e a família, para que a troca de informações e confiança fossem solidificadas ao longo do ano.

**2ª semana de observação - 15/02/2018 e 16/02/2018 - Berçários II A/B e C/D - horário das 7h00 às 13h00**

Na segunda semana de observação, nos atentamos as reações das crianças, procurando comparar possíveis mudanças de comportamentos, que indicavam avanços ou retrocessos em relação ao processo de adaptação dos bebês e crianças bem pequenas, também nas atitudes dos pais e das docentes.

Percebemos que muitas retornaram ao CEI, após o final de semana chorando intensamente devido ao feriado prolongado de carnaval, pois haviam ficado cinco dias em casa com a família, evento que reforçou os vínculos afetivos entre os bebês, as crianças bem pequenas e seus familiares, deixando-os mais sensibilizados pela separação do período de adaptação neste retorno, conforme figuras 43, 44 e 45.

Figura 43 – Bebê chorando mesmo com o objeto de apego



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora

Figura 44 – Bebê chorando (1)



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora

Figura 45 – Bebê chorando (2)



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora

Retornando para o período de adaptação na quinta-feira, todo o processo de acolhimento iniciado na semana anterior precisou ser retomado e desta vez, por já conhecerem o ambiente escolar, algumas crianças bem pequenas faziam birras no horário da entrada e ficavam agarradas ao pescoço dos pais, choravam e queriam ir embora na companhia dos mesmos.

Os responsáveis em contrapartida, pareciam mais acostumados ao choro das crianças bem pequenas, faziam poucas perguntas e transpareciam confiança nas docentes. Durante o período da entrada, pareciam compreender que o choro e as manifestações de protesto são comuns e aceitáveis durante o período de adaptação. Alguns, ainda recomendavam as professoras o uso dos objetos transicionais que estavam nas bolsas e outros apenas se despediam da criança, indo embora.



Nesta semana as professoras exploraram outros espaços do CEI, como o parque e a área externa, propondo atividades que entretecem os pequenos, sempre tentando diminuir o choro e deixa-los mais consolados.

Quanto à alimentação, a maioria das crianças, ainda não aceitava as refeições oferecidas, com exceção daqueles que já se alimentavam na semana anterior. Alguns, de acordo aos pais, aceitavam a maior parte dos alimentos oferecidos em casa, assim sendo, também aceitavam um ou outro alimento no CEI. Ressaltamos que alguns bebês e crianças bem pequenas ainda permaneciam em jejum absoluto, desde o horário da entrada, até quando iam embora, sendo este o caso dos bebês que ainda eram amamentados pelas mães.

A relação dos bebês e crianças bem pequenas com os objetos transicionais, ainda era de dependência e os mesmos eram utilizados a maior parte do tempo, inclusive no berçário A/B, durante as refeições. No Berçário C/D, a bonequinha de borracha era levada para a mesa enquanto a criança bem pequena almoçava e apenas as demais que estavam chorando, utilizavam as suas chupetas enquanto aguardavam sua vez para almoçarem.

As professoras ainda realizavam intervenções com as crianças que buscavam apoio nos objetos de apego. Guardavam o objeto por alguns instantes e se a criança concordasse em parar de chorar, este era devolvido. Agindo dessa forma, elas esperavam que a criança compreendesse que se estivesse com o objeto não deveria chorar. Nas trocas de fraldas, nas higienizações e no sono, não haviam intervenções, os bebês e crianças bem pequenas que estavam utilizando os objetos, permaneciam com os mesmos.

O bebê do berçário C/D que utilizava a bolsa como objeto transicional ainda chorava bastante e apontava para a bolsa e para a porta, porém permanecia a maior parte do tempo sem o seu objeto e tentava se consolar permanecendo no colo ou próximo de uma das professoras da sala, esperando que alguém viesse buscá-lo.

Nesta semana, notei que dois bebês apresentavam comportamento de apego na sala do Berçário A/B em relação às professoras. Eles seguiam as docentes pela sala, choravam e levantavam os braços pedindo colo, pareciam buscar um porto seguro ou alguém com quem pudessem se apegar para substituir a figura materna, o que chamou nossa atenção, pois na semana anterior não apresentavam esse comportamento. Quando estavam no colo eles paravam de chorar, porém, quando eram colocados no chão, choravam novamente.

Essa relação de apego dos bebês pelas docentes pode ser entendida de acordo com Winnicott (1998), como uma relação de apego com o adulto com quem convive e que pode



ser caracterizado como seu/sua cuidador/cuidadora, ou seja, a pessoa que supri suas necessidades. Neste caso, as educadoras representam para a criança sua figura materna, uma vez que está longe de casa, da família e da mãe. Com o passar dos dias, elas vão se acostumando com as professoras e associam sua imagem aquela que lhe transmite segurança.

As crianças bem pequenas e os bebês que utilizavam as bonequinhas de tecido, de borracha e as chupetas amarradas aos cordões, fraldas e paninhos, também permaneciam apegadas aos mesmos e o choro ainda era constante.

Ao final dessa semana, as professoras permaneciam se desdobrando para acalmarem, diminuir ou cessarem o choro das crianças. Além das ofertas para as mudanças de ambientes, elas ainda estabeleciam contato físico juntamente com as crianças oferecendo a elas o colo, o toque das mãos, músicas e cantigas. Diante do choro excessivo, davam banhos nos bebês tentando acalmá-los e deixá-los mais relaxados, o que acontecia normalmente antes do almoço. Como o banho deixava os bebês mais calmos, elas observavam que esta iniciativa possibilitava que os bebês e crianças bem pequenas dormissem com mais facilidade.

Ao final dessa semana, algumas crianças bem pequenas começavam a se interessar por brinquedos que eram apresentados a elas, seguravam e procuravam conhecer os mesmos com as mãos e a boca, exploravam os espaços da sala, subiam nos colchonetes e tatames de E.V.A., tentavam reconhecer o mobiliário disponível no local, como *puffs*, cadeiras e a mesa das professoras. Nas propostas para a leitura de histórias e livros infantis, ficavam mais calmas e atentas as figuras e personagens dos livros, em alguns instantes o choro diminuía.

Sendo esta a segunda semana de adaptação, a divisão das crianças por horários passou a não ser mais utilizada, elas permaneciam período integral no CEI e as professoras ligavam apenas para as famílias, cujas crianças não tivessem aceitado os alimentos oferecidos, ou que tivessem alguma intercorrência, para que essas saíssem mais cedo.

### **3ª semana de observação - 19/02/2018 a 23/02/2018 - Berçários II A/B e C/D - horário das 7h00 às 13h00**

Nesta semana os choros ainda se faziam presentes nos momentos de despedidas dos pais, porém as crianças se acalmavam com mais facilidade e choravam menos. As professoras tentavam consola-las dizendo:

- Bom dia, seja bem vindo;
- Que bom que você veio, hoje vamos brincar bastante;
- Não chore, logo a mamãe vem buscar você.

A despedida dos pais era sempre um desafio para todos, inclusive para as docentes. Elas conversavam com as crianças e explicavam que os pais iam embora, mas voltariam para busca-las, disponibilizavam os objetos transicionais esperando que elas chorassem menos, uma vez que, estes diminuem o espaço existente entre sua figura materna.

Acompanhando o acolhimento nesta semana, notamos que nos dois primeiros dias, o choro ainda era persistente em alguns bebês e crianças bem pequenas, porém, outras começavam a interagir com as professoras e demais crianças da sala, aparentemente estas estavam se adaptando a nova rotina do CEI. Em alguns períodos do dia era observamos que parte das crianças já caminhava pela sala, trocavam brinquedos e trocavam sorrisos umas com as outras.

Quanto à adaptação, o bebê descrito anteriormente por apontar para a porta e chorar, quase não repetia mais esse gesto. Nessas três semanas de adaptação, as professoras conversaram bastante entre si e com ele, dizendo:

- Não precisa chorar, logo a mamãe vem buscar você;
- A mamãe vai, mas volta, já já ela chega.

Mediante essas frases que utilizavam, tentavam transmitiam segurança as crianças, mostrando que seu ente querido sempre voltaria para busca-las. Enquanto choravam, elas eram sempre seguradas e acolhidas no colo das docentes.

A segunda criança bem pequena relatada, que segurava nossos dedos e tentava nos conduzir até a porta da sala, ainda repetia esse gesto, chorando e nos puxando pelas mãos, porém com menos frequência. Parecia não estar mais preocupada e apegada a sua mochila e solicitava essa esporadicamente. Gostava também de ficar junto das professoras, pedindo carinho, debruçando a cabeça sobre os colos delas, para que fosse tocado nos cabelos e recebesse atenção e afeto.

A bebê que utilizava a corujinha de pelúcia, quase não chorava mais, permanecia calma boa parte do dia e ainda mantinha seu apego pelo objeto, que era carregado por ela para todos os lugares, inclusive para o refeitório, conforme figuras 46 e 47, para a sala e para os espaços externos do CEI. As professoras comentaram que a adaptação dela estava sendo

positiva e que estava fazendo grandes progressos, demonstrando mais segurança nos momentos de interações com o grupo.

Figura 46 – O objeto transicional acompanha a criança bem pequena durante a refeição (1)



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora

Figura 47 – O objeto transicional acompanha a criança bem pequena durante a refeição (2)



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora

A criança que utilizava a boneca de tecido, ainda chorava bastante e sentia muita dificuldade para se alimentar, na maioria dos dias. Em dois dias da semana, por não aceitar que as professoras dessem comida para ela, começou a comer sozinha e com o auxílio das mãos, levava somente arroz puro à boca.

A outra criança bem pequena que utilizava a boneca de borracha, também chorava bastante, porém já aceitava parte da alimentação, normalmente oferecida no almoço.

Como as crianças pareciam ficar mais calmas ao ar livre e utilizando brinquedos, as docentes disponibilizavam a elas momentos diversificados, com propostas de vídeos, desenhos infantis, músicas instrumentos musicais, rádio, cantigas, livros e etc. Elas dançavam, cantavam, batiam palmas e faziam sons com a boca, a fim de entreter os bebês,

alguns já imitavam as professoras e tentavam reproduzir os gestos delas, dançando e sorrindo, havendo pausas entre os choros.

Segundo a professora 2, era gratificante ver que todo empenho e dedicação para adaptação das crianças, começava a surtir efeito, pois elas já esboçavam alegria, sorrisos e gestos positivos que o processo de adaptação estava indo bem.

Nos momentos das refeições ainda eram necessários incentivos, para que os bebês e crianças bem pequenas se alimentassem, de modo que ao final da semana, a maioria delas já aceitava parte das refeições, com exceção do bebê que ainda era amamentado, pois não se interessava pela alimentação oferecida e chorava muito. Na maioria dos dias, as professoras ligavam para a mãe ir busca-lo no CEI por que permanecia em jejum.

Os incentivos das educadoras para que as crianças aceitassem os alimentos oferecidos vinham de frases como:

- Olha ... hum que delícia, banana;
- Come, está gostosa;
- Faz bocão vai... olha o aviãozinho.

Alguns bebês estavam mais calmos, ou na situação inversa, cansados de chorar, acabavam adormecendo no cadeirão, enquanto esperavam as outras crianças comerem, para então chegar a sua vez, devido a esse desconforto, dormiam sem se alimentar e alguns pais eram avisados na saída.

Essa situação nos faz refletir se a quantidade de professores é suficiente para atender aos bebês e crianças bem pequenas? A proporção de crianças e professores por sala é calculada com base na metragem do espaço disponível no local e na faixa etária de cada turma, por profissionais da prefeitura municipal de São Paulo, dessa maneira, para os berçários nesse CEI, temos 18 bebês e crianças bem pequenas para duas docentes.

Quando as crianças são atendidas coletivamente, como em atividades de roda, música ou contos de histórias, essa quantidade de professoras é aceitável, porém, quando a criança precisa de atenção, ou cuidado individualizado, como quando ela chora ou protesta, ou nas trocas de fraldas e higiene, elas precisam esperar sua vez, para serem atendidas pelas professoras.

Nos horários da alimentação, duas Assistentes Técnicas de Educação (ATE's), auxiliavam as crianças, nos dois berçários, ficando uma em cada sala, colocando o alimento

na boca das mesmas e as ajudando, para que consigam se alimentar. Para as educadoras, essa ajuda extra era de grande valia, agilizando o atendimento das crianças, porém, notamos que apesar da ajuda dessas funcionárias, algumas crianças ainda adormeciam esperando o almoço por que o sono superava a fome e a espera para serem servidas.

No período do sono, os objetos transicionais ainda eram utilizados, os bebês e crianças bem pequenas pareciam mais calmos e alguns começavam a adquirir autonomia, se dirigiam até os colchonetes e deitavam sozinhos. A maioria de forma independente, utilizando apenas seus objetos de apego, figuras 48, 49, 50 e 51.

Figura 48 – Bebês utilizando os objetos transicionais / preparo para o sono



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora

Observamos que parte das crianças começou a ter um sono mais longo nessa semana, de modo que, apenas o bebê que era amamentado ainda sentia dificuldade para dormir, pois estava em processo de desmame e o vínculo afetivo que possuía com a mãe, ainda era grande. Seu sono costumava ser breve e agitado, emitia gemidos e balbucios quando adormecia como se fizesse reclamações ou pedisse a ajuda das docentes.

Para Winnicott (1998) o processo de desmame acontece quando o bebê se sente preparado para abandonar o peito da mãe e isso pode ser evidenciado em um estágio de desenvolvimento que o desmame pode ser significativo para ele, existindo uma disposição positiva para que esse evento aconteça, quer com a mamadeira ou com o peito da mãe.

Para o autor, de forma relativa, nenhum bebê está preparado para ser desmamado, pois na prática, boa parte das crianças deixa de mamar por iniciativa própria.

Winnicott (1998, p. 65) ressalta que nesse processo:

Há sempre certa irritação associada ao desmame, e nisso é que o seio e a mamadeira se distinguem. No caso das crianças amamentadas ao peito, o

bebê e a mãe têm de vencer os obstáculos de um período em que o seio é alvo da irritação do bebê e em que se registram ideias de uma agressão ou ataque não tanto motivado pelo desejo como pela raiva. É obviamente uma experiência muito mais rica para o bebê e para a mãe superarem com êxito essa fase do que através da técnica mais, mecânica, com uma mamadeira em lugar do seio materno. (WINNICOTT, 1998, p. 65).

Conforme a afirmação do autor, nesse processo de desmame o bebê está exposto a mudanças físicas e de humor, que podem se tornar obstáculos a serem superados com a ajuda da mãe, o que facilita o entendimento dos choros, sonos curtos, agitados, alterações de apetite e irritabilidade entre outras manifestações dos bebês e crianças bem pequenas, descritas durante a observação do período de adaptação.

Figura 49 – Bebê utilizando o objeto transicional durante o sono (1)



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora

Figura 50 – Bebê utilizando o objeto transicional durante o sono (2)



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora

Figura 51 – Criança bem pequena utilizando o objeto transicional / preparo para o sono



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora

As duas crianças bem pequenas que utilizavam as bonequinhas de tecido e de borracha, também se deitavam com elas, ficando abraçadas, acariciando e cheirando até que finalmente dormiam. Observamos que a boneca de tecido era acariciada nos cabelos e nas roupas, como um tipo de ritual, até que a criança adormecesse.

**4ª semana de observação - 26/02/2018 a 02/03/2018 - Berçários II A/B e C/D - horário das 7h00 às 13h00**

Nesta semana, o acolhimento dos bebês e crianças bem pequenas foi caracterizado por períodos de despedidas curtas e objetivas com as famílias, de modo que as crianças eram deixadas na sala com as professoras e os pais logo iam embora. Não houveram dúvidas ou questionamentos a respeito da rotina.

Poucas crianças reagem a essa separação com choro, e entre as que choraram, esse foi passageiro. Durante a entrada, os bebês que possuíam objetos transicionais normalmente ficavam apegados ou utilizando este, aos poucos iam se acalmando e logo paravam de chorar. Em alguns instantes esse choro era persistente, também quando estava associado a outras necessidades das crianças, como fome ou sono, mas em alguns casos, ele cessava e a criança não voltava a chorar mais.

Entre todos os bebês e crianças bem pequenas observadas, duas (sendo uma de cada sala) ainda choravam. Para essas, o período de adaptação se caracterizou como um desafio ainda maior para todos os envolvidos, sendo a criança, as docentes e os pais. Uma delas foi

relatada aqui por não dormir, não comer e ser extremamente dependente da mãe, uma vez, que ainda era amamentada. A outra, não fazia uso de objeto transicional e não aceitava ser consolada e nem ficar no colo, gostava de ficar sozinha, muitas vezes, em seu canto da sala chorando.

A respeito da amamentação, de acordo ao Programa de Alimentação Escolar (PAE) bebês até seis meses, devem ser alimentados exclusivamente do leite materno, após esse período, a criança pode receber alimentos que estejam conforme sua faixa etária, ou seja, uma alimentação saudável e balanceada, a partir da orientação da nutricionista responsável pelo cardápio da unidade escolar. Nesse sentido, os CEI's devem oferecer às mães que optarem por continuar amamentando, um local adequado e tranquilo para essa prática ou deve ficar responsável por receber o leite materno congelado, em quantidade definida pela mãe ou familiar.

De acordo ao PAE, a mãe do bebê que ainda era amamentado teria a opção de fornecer o leite materno para ele, ou ir ao CEI para amamentá-lo, porém as professoras em uma conversa com a mãe aconselharam que a criança fosse retirada do peito, pois a amamentação o deixava ainda mais ligado afetivamente a ela. Para elas, o fato de ele ficar o dia todo no CEI, carregando esse sentimento e esperando pela mãe para amamenta-lo atrasava seu desenvolvimento, juntamente com sua adaptação. Após a conversa, a mãe concordou com as docentes por que também queria deixar de amamentar a criança, aos poucos ela foi deixando de amamenta-la e após muita insistência das docentes, com o passar dos dias, começou a aceitar parte dos alimentos que eram oferecidos.

Salientamos que a decisão de manter ou não a amamentação do bebê deve ficar exclusivamente a critério das mães e as educadoras não devem interferir nessa decisão.

Quanto aos bebês que são amamentados, Winnicott (1990, 1994, 2000), destaca em suas obras, que a amamentação favorece o vínculo materno e o desenvolvimento do bebê, sobretudo para a passagem dos estágios de dependência absoluta para a dependência relativa, uma vez que, conforme vai crescendo, as mamadas se tornam mais espaçadas.

Para o autor, o bebê sente necessidade, de estar inserido em um ambiente suficientemente bom (representado inicialmente pela mãe), porém, essa realidade externa deve ser apresentada para ele aos poucos, por progressivos descobrimentos, e pela aquisição da dependência relativa, nunca de forma imposta, permitindo que ele descubra o mundo por si mesmo.



O bebê que ficava junto à porta, e nos puxava pelas mãos, passou a ficar constantemente ao lado das professoras. Sempre que elas se sentavam em algum colchonete ou mesmo no chão, ele se aproximava delas e debruçava sua cabeça sobre seus colos, pedindo para que elas acariciassem seus cabelos de forma carinhosa.

Também chorava menos e já aceitava alguns alimentos. Uma das professoras comentou:

- Procuramos não ficar muito com eles no colo, por que acabam ficando mal acostumados e não temos colo para todas as crianças.

Essa afirmação nos leva a refletir se essas crianças ficariam realmente mal acostumadas por ficarem no colo, ou será que passando o período de adaptação elas se sentiriam seguras e não pediriam mais para serem seguradas no colo?

Apesar de o colo ser uma alternativa viável para acolher o choro e os momentos de tristeza das crianças, a quantidade de educandos é muito maior que a quantidade de docentes, portanto, ficar com elas no colo limita os movimentos que as docentes possam fazer para atendê-las coletivamente, prejudicando o andamento da rotina. Partindo desse entendimento, verificamos que o colo ajuda no processo de adaptação, porém, por não poder ser oferecido individualmente, as crianças acabam superando seus medos e receios de forma autônoma. As educadoras auxiliam, mas a iniciativa para superar os sentimentos de separação da família ficam a cargo das próprias crianças durante a maior parte do tempo.

As duas crianças bem pequenas que utilizavam chupetas e possuíam um comportamento mais tranquilo, permaneciam da mesma maneira e não choravam. Em uma conversa com os pais, as professoras perguntaram quanto ao comportamento das crianças em casa e eles responderam:

- Em casa minha filha costuma ser bem tranquila, a questão é a chupeta, se estiver com ela está tudo bem e ela não chora;

A outra mãe acrescentou:

- Ela é uma criança bem calma, só chora quando está com fome.

Por meio desses comentários, percebemos que as duas crianças bem pequenas já possuíam personalidades tranquilas, mesmo distantes dos familiares, como estavam com os

objetos transicionais, não tinham grandes queixas ou alterações de comportamentos e estavam seguras e confortáveis. Elas também aceitavam a alimentação e dormiam no horário de descanso.

A criança que utilizava a corujinha de pelúcia, carregava o objeto pela sala e em todos os lugares por onde engatinhava. No momento das refeições aceitava o almoço e deixava seu objeto sempre junto a ela. Apesar de parecer assustada e insegura, entre as outras crianças, não chorava mais e sempre que estava desconfortável, se apegava mais ao objeto e sorria.

As meninas que utilizavam as bonequinhos de tecido e de borracha, também choravam menos e procuravam mantê-las sempre com elas. Quanto à alimentação, aceitavam apenas algumas colheradas do almoço, de modo que a criança bem pequena que utilizava a boneca de tecido comia apenas arroz branco e utilizava as mãos para levar o alimento à boca.

Ao final dessa semana, era possível observar o compartilhamento de brinquedos entre as crianças, conforme figura 52 e também períodos de descontração e autonomia como, enquanto conversava com uma professora, ouvimos o barulho de uma cadeira sendo arrastada no solário, figura 53 e notamos que um dos bebês parecia estar feliz com o desafio de ficar em pé e caminhar com o auxílio do objeto.

Neste momento, uma das professoras disse:

- É tão bom ver que aos poucos eles estão se adaptando;
- Isso é um bom sinal, por que começam a chorar menos e brincar mais.

Figura 52 – Brincadeira entre a educadora e as crianças bem pequenas



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora

Figura 53 – Momento em que o choro da lugar a novas descobertas



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora

Ao final dessa semana, evidenciamos que os objetos transicionais foram fundamentais para o enorme desafio físico, psicológico e emocional que bebês e crianças bem pequenas enfrentaram quando começaram a frequentar o CEI, pois eles representam o espaço existente entre a mãe e o bebê e reforçaram o vínculo existente entre ambos, permitindo que aos poucos a criança vá se desenvolvendo de forma saudável e sem traumas, caminhando para os próximos estágios do seu desenvolvimento.

Destacamos que para o processo de adaptação, não existe uma fórmula mágica para que os bebês parem de chorar e na verdade essa não deve existir, pois o choro é um comportamento natural dos bebês, principalmente os que estão no período de adaptação e constitui uma das formas que a criança possui para expressar o que sente. Eles choram devido as mudanças ocorridas, choram pela ausência das pessoas com quem convivem, pela gama de sentimentos envolvidos nesse processo de separação, por estarem entre adultos e crianças desconhecidas, em um ambiente estranho e por não terem o seio materno, no caso dos bebês que ainda são amamentados, conseqüentemente, utilizam o choro para expressarem o que sentem e muitas vezes, o sofrimento pelo qual estão passando.

Nesse sentido, nem sempre o choro é um problema, ele deve ser interpretado, de modo que se identifique o motivo pelo qual o bebê ou a criança bem pequena chora, para que sejam feitas intervenções, na tentativa de auxiliar a criança na resolução do que a incomoda.

Para uma das professoras do berçário A/B, as faltas constantes dos bebês e crianças bem pequenas neste período, constituem mais um agravante para o choro; as faltas prejudicam a adaptação das crianças, retardando a aquisição de autonomia e reforçando de forma negativa o choro dos pequenos, por não permitir que se estabeleçam vínculos afetivos entre as docentes e as crianças. Estas, quando retornam a escola precisam passar por todo o processo de adaptação novamente, sendo muitas vezes, retomado do zero, quando as faltas acontecem por períodos longos.

A esse respeito, Rapoport e Piccinini (2010) ressaltam que faltas frequentes e irregularidades nos horários de entrada e saída e intervalos de dias, contidos nos finais de semana dos bebês e crianças bem pequenas, que estão em adaptação, podem interferir negativamente nesse processo, provocando seu prolongamento ou possíveis retrocessos, uma vez que a criança ficará no ambiente familiar na companhia dos pais.

A frequência das crianças dos berçários, pode ser observada nos quadros 5 e 6, os quais evidenciam que mesmo com as divisões de turmas, existiam muitas faltas. O horário das

turmas divididas pode ser flexibilizado em caso de trabalho dos responsáveis, porém, algumas crianças faltavam por que os pais sentiam dó de levar a criança, ou por perderem a hora de manhã, entre outros motivos

Vale ressaltar que ao final do período de observação, a maioria dos bebês e crianças bem pequenas, não estavam totalmente adaptadas a rotina e a separação da família, entretanto, sabemos que esta adaptação varia de criança para criança, sendo esta dependente de muitos fatores, logo, não teríamos tempo hábil para acompanhar esse processo individualmente.

Os principais pontos descritos durante o período de adaptação foram o choro, o sono, a alimentação, as chegadas e despedidas das crianças ao CEI, por constituírem fatores imprescindíveis a serem observados e indicarem o estado físico e emocional dos bebês e crianças bem pequenas. Procuramos também descrever de forma genérica os eventos que mais se destacaram em relação aos objetivos desta pesquisa, o que nos permite afirmar que as situações observadas nos diferentes espaços e no processo de adaptação, mostram que esse é dependente de cuidados coletivos, voltados a individualidade e a particularidade de cada família e de cada criança.

#### **4.5 As entrevistas semiestruturadas com as quatro professoras**

A entrevista semiestruturada realizada com as quatro professoras dos dois berçários do CEI, foi registrada por meio de anotações e gravações diretas das respostas das docentes acerca de 11 perguntas propostas, o que possibilitou maior apreensão dos detalhes revelados pelas professoras, permitindo a entrevistadora maior oportunidade para se concentrar na pessoa que era entrevistada.

O primeiro encontro aconteceu no dia 07 de maio de 2018, das 11h00 às 13h00. Inicialmente dividimos as professoras em duplas de acordo as turmas de berçários, sendo A/B e C/D. Esta divisão foi necessária, pois, o CEI não possuía auxiliares técnicos de educação que pudessem ficar com as crianças para que as professoras participassem da entrevista em outro local.

Desse modo, conversamos com as duplas e explicamos as etapas da pesquisa, informando a elas como seria feita a entrevista semiestruturada e quais eram os objetivos da mesma, deixando-as livres para responderem as perguntas de acordo ao conhecimento que possuíam.

Fizemos a leitura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Autorização de Uso de Imagem, juntamente com as professoras. Após a leitura, não houveram dúvidas e elas fizeram a assinatura dos mesmos, confirmando que concordaram em participar dessa etapa da pesquisa.

Dando seguimento a esta fase, iniciamos a entrevista semiestruturada com elas, realizando as perguntas descritas a seguir, possibilitando que as mesmas ficassem a vontade para responderem, sem fonte de consulta à materiais teóricos, baseadas exclusivamente nas ideias que possuíam de acordo as suas próprias concepções e conhecimentos sobre os objetos transicionais e o processo de adaptação no CEI, baseando-se também nas suas práticas pedagógicas diárias.

As respostas das entrevistas semiestruturadas foram anotadas e analisadas conforme estão descritas abaixo.

#### 1) Como ocorre o período de adaptação na creche?

[...] A adaptação no ano de 2018, foi feita em uma semana com horário reduzido, metade da turminha vindo de manhã e outra metade a tarde. Pensamos sempre na melhor maneira de amenizar a dor da criança na hora da separação com a família. Preparamos cantinhos diversos com brinquedos, livros e a todo momento acolhemos os chorinhos e a necessidade de cada criança (Professora 1).

[...] Os primeiros dias das crianças no CEI, o horário é reduzido. A criança permanece três dias na parte da manhã e dois dias a tarde. A rotina é bem flexível e atende as necessidades da criança exemplos: horário de sono, alimentação e muitos colinhos. Tiramos dúvidas com os pais sobre a rotina da criança em casa e o que ela gosta de fazer (Professora 2).

[...] Procuramos oferecer as crianças um ambiente confortável e acolhedor com uma proposta de cantinhos com brinquedos variados a fim de das opções para nossos pequenos e claro o nosso colo faz parte de todo esse enredo (professora 3).

[...] Procuramos criar dentro da nossa sala de aula um ambiente acolhedor, aconchegante com brinquedos e objetos que chamem atenção das crianças e instiguem o toque e a exploração de possibilidades apresentadas pelo novo ambiente. Para que haja a participação de todos e que assim ao longo dos dias seja criado um vínculo afetivo com o espaço / colegas e professoras (Professora 4).

A partir da análise das respostas das quatro professoras na questão 1, percebemos que elas se preocupam com o acolhimento dos bebês e crianças bem pequenas.

Investem sua criatividade em propostas, para despertar a atenção e participação das

crianças, propondo atividades pedagógicas com brinquedos, sucatas e livros, procuram acalmar as crianças e diminuir o choro, que são constantes nesse período. Costumam oferecer além dos recursos materiais para conforto das crianças, os contatos físicos, visuais, o colo, para duas ou mais crianças de cada vez, buscando a diminuição parcial o choro, ou que o mesmo seja cessado. As docentes entendem que esse contato, promoverá uma aproximação entre os envolvidos no processo de adaptação e estabelecerá vínculos afetivos, permitindo que a criança confie no adulto e pare de chorar.

Quanto às tentativas de aproximação das docentes, percebemos que às vezes eram bem aceitas pelas crianças, porém, dependendo do momento e da criança, essas tentativas eram frustradas, ao passo que elas rejeitavam parcialmente ou totalmente o adulto presente na sala. Elas se recusavam em serem consoladas, ficavam isoladas, deitavam no *puffs* ou colchonetes disponíveis nas salas. Os instantes de conforto e choro oscilavam durante todo o período em que permaneciam no CEI.

Essa rejeição parcial ou total do adulto foi mencionada por Bowlby (1998) em seus estudos. O autor observou que os eventos de rejeição da criança em relação aos adultos costumam preocupar os/as educadores/as, porém, esse é um comportamento esperado para aquele/aquela que está em processo de adaptação e sofre por possuir em si, o sentimento de apego ao ente querido. Do mesmo modo, enfatiza que essa prática é momentânea e tenderá a diminuir, conforme a criança for se socializando, ao local e as pessoas com quem convive e estabelece uma relação afetiva e de confiança.

Quanto ao choro, Winnicott (1998) afirma que a capacidade do bebê em conseguir se expressar por diferentes tipos de choros, por exemplo, o choro de tristeza, ou de fome, indicam, que esse bebê já percorreu uma longa jornada no desenvolvimento de seus sentimentos, ele já é capaz de “conquistar seu lugar no mundo” e reagir não só as circunstâncias do meio, mas assume também responsabilidade em relação a esse local.

Reforçando as ideias de Winnicott (1998), Martins et al., (2014) aponta que esse choro deve ser ouvido, interpretado e respeitado, pois constitui uma das poucas formas que a criança tem de manifestar seus sentimentos. O choro nem sempre deve estar ligado à adaptação ou a não adaptação da criança a rotina do CEI, de modo que algumas crianças não choram nos primeiros dias no CEI e depois passam a chorar ou vice versa.

Em alguns momentos, as crianças mesmo sem chorar ainda não se encontram totalmente adaptadas à rotina, lembramos que cada criança responde a este período de inserção na escola de uma forma e todas as questões e sentimentos que envolvem os pequenos

neste período, devem ser analisadas e ponderadas em conjunto, para que o professor não se desgaste excessivamente tentando suprir o choro da criança, ou tentando confortá-la, uma vez que, nenhum adulto poderá substituir de forma integral o ente querido deste bebê ou criança bem pequena, na qual ela esteja sentindo falta.

2) O que você entende sobre os conceitos “Objetos transicionais ou objetos de apego”?

[...] São objetos escolhidos pelas crianças como fraldas, bonecas, cobertores, etc, que as tranquilizam em vários momentos: soninho, saudade e cansaço (Professora 1).

[...] Os objetos de apego deixa a criança mais tranquila e faz com que as horas que fica longe de seus pais se torne mais agradável e segura (Professora 2).

[...] São os objetos o qual a criança trás de casa ou até mesmo utiliza um do CEI, para que sintam-se acolhidas ou até mesmo acalentadas. Esse objeto remete segurança para quem utiliza, podendo variar de criança para criança (Professora 3).

[...] Entendo que é um objeto ao qual a criança se apega, ou mesmo utiliza como apoio para lhe trazer tranquilidades e por vezes até segurança, já que, quase sempre o faz lembrar de sua própria casa ou família, instigando para que percebam que aqui no CEI também é um lugar com para se estar. Após o período mais crítico do acolhimento que são os primeiros dias, esses objetos transitórios não se fazem necessários em todos os momentos, pois a criança já se enxerga como parte de um grupo e pertencente a esse espaço. Os objetos mais comuns são: chupetas, cobertores, fraldas e até brinquedos que servem como um suporte para que as crianças lembrem que por mais que tenha mudado o ambiente físico seus pertences ainda são os mesmos, trazem consigo o cheiro e as lembranças familiares à eles (Professora 4).

Analisando as respostas das docentes na questão 2, é possível perceber que todas possuem uma noção a respeito da importância dos objetos transicionais, quais são os objetos mais comuns e como são utilizados, porém elas não estabelecem uma ligação entre eles e a figura materna da criança. Apenas a professora 4 relacionou o objeto ao ambiente familiar e com lembranças familiares da criança, atribuindo inclusive a característica peculiar do cheiro do objeto como uma particularidade. Sobre o cheiro dos objetos transicionais, cita Winnicott (1998):

[...] a textura e o cheiro adquirem significado vital, e o cheiro é especialmente importante, de modo que os pais logo aprendem que esses objetos não podem ser impunemente lavados. Pais que em tudo são higiênicos veem-se muitas vezes obrigados a suportar um objeto macio, imundo e malcheiroso, simplesmente para que a paz se conserve. (WINNICOTT, 1998, p. 65).

O entendimento do autor vem ao encontro do fato mencionado pela professora 4, deixando evidente que toda particularidade contida no objeto deve ser conservada e respeitada para que a criança não seja prejudicada pela quebra do sentimento de apego estabelecido entre ela e seu objeto.

As educadoras mencionam também, possíveis sensações buscadas pelos bebês e crianças bem pequenas ao utilizarem os objetos como segurança, tranquilidade, calma e necessidade de se sentirem acalentadas, entre outros.

Trazem ainda a questão da confiança, que a criança adquire diariamente enquanto frequenta o CEI, a partir da assimilação da rotina escolar, contudo, destaca que os objetos “não são tão necessários após o período de adaptação”, pois a criança passa a se sentir pertencente ao grupo e ao ambiente.

A questão do tempo abordado para que a criança deixe de utilizar o objeto transicional após o período de adaptação, mencionado pela educadora 4, é um período subjetivo e improvável, uma vez que, não existe uma idade adequada, ou um prazo previsto para que a criança deixe de fazer uso do objeto, sendo este dependente de muitos fatores pessoais e particulares de cada criança. Conforme ela vai crescendo e adquirindo confiança no lugar que frequenta e nas pessoas com quem convive, vai aos poucos se distanciando do objeto transicional, até que não sinta mais necessidade de utilizá-lo.

Sobre o período estimado para que a criança deixe de utilizar o objeto de apego, Pantalena (2010) ressalta que estes precisam ser vistos a partir da sua importância e representação que a criança faz dele, em relação à associação da figura materna e que não existe uma idade ou momento adequado para que a criança deixe de fazer uso do objeto, podendo variar de criança para criança. (PANTALENA, 2010).

3) Você já havia pensado na relação dos bebês e das crianças pequenas com os objetos transicionais?

[...] Até trabalhar com bebês e crianças pequenas não (Professora 1).

[...] Sim sempre achei importante e quando a adaptação é muito difícil, peço aos pais que tragam de casa algo que a criança goste (Professora 2).

[...] Sim pensamos e refletimos muito sobre esse assunto a cada novo ano principalmente no período de adaptação momento este em que as crianças mais sentem necessidade dos objetos transicionais (Professora 3).

[...] Sim sempre tenho em mente em como esses objetos são úteis para deixar



a criança mais a vontade no CEI, principalmente quando ainda não conhecem bem o espaço, colegas e adultos que irão conviver. E quando a criança não possui objeto algum temos que criar inúmeras estratégias para que sintam-se acolhidas (Professora 4).

Na questão 3, a professora 1, expressa só ter conhecido o termo objetos transicionais quando começou a trabalhar com crianças, as demais declaram que já conheciam. Destacam a importância dos objetos e afirmam permitir o uso destes no período de adaptação, devido às crianças estarem mais sensibilizadas pela ausência da família. Demonstram também, a preocupação em acalantar e acolher as crianças, conforme menciona a professora 4.

Partindo da análise das respostas das docentes, correlacionamos estas ao período de adaptação, em que observamos que as professoras fizeram intervenções quanto ao uso dos objetos transicionais, principalmente com as chupetas e paninhos, ou fraldinhas, sobretudo nas situações de choro, nas manifestações de birras e durante as refeições.

Enquanto as crianças choravam, uma das professoras tentava fazer um acordo ou combinado com os pequenos, propondo que eles parassem de chorar. Se chorassem utilizando a chupeta, a mesma era recolhida e colocada sobre a mesa das docentes, sendo assim, enquanto estavam com o objeto “não tinham motivo para chorar”. Quando a criança parava de chorar, a chupeta era devolvida, mas observamos que nem sempre ao ser devolvida o choro cessava, o mesmo acontecia com os paninhos e fraldinhas. Durante as refeições, para os bebês e crianças bem pequenas que ficavam chorando, as chupetas eram colocadas sobre a mesa das professoras novamente, para que não atrapalhassem a aceitação dos alimentos. Diante dessas observações, as crianças puderam utilizar os objetos, porém, houveram intervenções sobre como e quando utilizar o objeto de apego.

Quando a criança utiliza o objeto e mesmo assim ainda chora, demonstra sua busca por algo que lhe proporcione segurança e conforto, lembrando que nada substitui seu ente querido, o objeto lhe trará a lembrança do seu ambiente familiar ou da sua figura materna, por conseguinte, ficar retirando e devolvendo o objeto só deixará a criança mais insegura e chorosa.

A respeito dos combinados propostos pelas professoras e os momentos em que os objetos foram retirados dos bebês e crianças bem pequenas, entendemos que a relação da criança com o objeto nesse período deve ser estabelecida conforme a necessidade de cada uma, a mesma deve estar livre para decidir quando, como e por quanto tempo utilizar o objeto, se possível, sem a intervenção do adulto. Deste modo, o objeto pode ser levado para a

mesa e colocado ao lado da criança, para que ela chore menos e se sinta mais segura. Entendemos que se ela estiver calma poderá se interessar em interagir com o grupo, inclusive estando disposta a conhecer e experimentar os alimentos oferecidos nas principais refeições.

4) Você sabe qual é o significado e importância desses objetos para os bebês e crianças?

[...] Acredito que seja a lembrança da família, algo que seja muito agradável e prazerosa para elas (Professora 1).

[...] É importante para que a criança se sinta segura mais confiante e se lembre de sua família e casa (Professora 2).

[...] Podemos ver na prática a real importância e significado destes objetos para algumas crianças. Elas se sentem seguras, para muitas uma lembrança de casa, um acalanto. No meu ponto de vista é essencial para essa fase de transição (Professora 3).

[...] Creio que muitas vezes para nossos bebês seja um elo ou vínculo que o recorde da casa ou da família num período que está longe dela, mas também pode significar apenas um “conforto a mais”, algo com que esteja acostumado a usar (Professora 4).

Na questão 4, quanto ao significado e importância dos objetos transicionais, todas as professoras concordam que os objetos trazem benefícios para os bebês e crianças bem pequenas. Comentaram sobre os sentimentos de segurança, confiança, se sentir acalentadas, e mais confortáveis, o que pode ser alcançado por meio do uso dos objetos. Também, mencionam a recordação da família e do ambiente onde a criança vive.

Para Pantalena (2010) e Bowlby (1998) o uso dos objetos transicionais ou de apego, pode diminuir o sentimento de tristeza, a saudade do ambiente familiar e dos pais e o choro, proporcionando a criança o fortalecimento dos laços afetivos.

Durante o período de adaptação, foi possível notar que em períodos de extrema tristeza e choro, algumas crianças pareciam mais apegadas aos seus objetos transicionais. Esse apego mais acentuado ao objeto, de acordo com Pantalena (2010); Bowlby, (1998) constitui um comportamento comumente esperado, pois a criança está passando por muitas mudanças e está afastada dos pais e familiares, desta forma, buscará meios para se sentir mais calma e segura.

5) A gestão da escola faz alguma menção ou restrição quanto ao uso desses objetos? Explique.

[...] A gestão dá muita importância ao uso do objeto de apego. A criança se sente mais segura e tranquila (Professora 1).

[...] Não, acreditamos que algumas crianças têm necessidade do uso desses objetos para o seu bem-estar (Professora 2).

[...] Não, a gestão nos permite ter autonomia em relação ao assunto (Professora 3).

[...] Restrição não, temos autonomia com relação as decisões que tomamos referente as nossas crianças. Sempre na primeira reunião de pais na qual conhecemos a família faço uma pauta falando sobre a importância desse objeto para que a criança se sinta acolhida no ambiente (Professora 4).

Acerca das possíveis intervenções ou objeções da equipe gestora sobre o uso dos objetos transicionais, todas as educadoras concordaram, que a gestão da escola não interfere na postura delas. Elas mencionaram que a equipe valoriza o uso dos objetos transicionais por saberem da sua importância e significado para a criança, logo, se sentem a vontade e com autonomia para trabalharem da forma que acharem mais conveniente.

Nos dias em que estivemos observando o período de adaptação, nas duas salas de berçários, não notamos intervenções ou sugestões da equipe gestora a respeito do uso dos objetos transicionais. Quando a diretora e a coordenadora estavam presentes nas salas, deixavam as professoras livres para trabalharem com as crianças como achassem mais adequado e nestes momentos também não foram observadas intervenções das docentes para retirarem os objetos das crianças, nem possíveis negociações para que parassem de chorar recebendo o objeto.

6) Enquanto educadora, você permite que os bebês e as crianças pequenas utilizem os objetos transicionais durante o período de adaptação? Por quê?

[...] Sim, eu permito o uso desses objetos, por que respeito os sentimentos da criança (Professora 1).

[...] Sim, porque esses objetos torna a adaptação mais tranquila e menos dolorosa para nossos pequenos (Professora 2).

[...] Com certeza sim, pois se por meio deste objeto eles se sentem mais seguros isso só irá acrescentar ainda mais no trabalho desenvolvido com nossos bebês (Professora 3).

[...] Claro, nosso objetivo é fazer com que eles se sintam bem e seguros no

ambiente e se utilizar um objeto lhe ajuda nesse período ele é muito bem-vindo (Professora 4).

Na questão 6, todas as professoras mencionaram que permitem o uso dos objetos transicionais pelos bebês e crianças bem pequenas sobretudo no período de adaptação. Elas entendem que os sentimentos das crianças devem ser respeitados, e que esses objetos tornam a adaptação menos traumática para todos os envolvidos.

Essas respostas reforçam o fato que as professoras entendem o sentido e a relevância dos objetos transicionais para as crianças, não obstante, em alguns períodos observamos que elas determinam os locais e momentos que as crianças devem utilizar os mesmos, retiram e devolvem os objetos para convencerem as crianças a pararem de chorar.

#### 7) Quais são os objetos que os bebês e crianças pequenas mais se utilizam?

[...] Fraldinhas e chupetas (Professora 1).

[...] Paninhos, ursinho, cobertor, brinquedos como: carrinhos e bonecas (Professora 2).

[...] Chupetas, paninhos que em muitas vezes são fraldas de pano ou toalha. Brinquedos, bonecas e carrinhos (Professora 3).

[...] Aqui no CEI são: chupetas, fraldas, cobertores e até mesmo alguns brinquedos como: carrinhos ou bonecas. Eles já chegam pela manhã com o objeto e seguram pelo tempo que acharem necessário ou até estimularmos a exploração dos objetos do CEI e a deixar um pouquinho “os seus” de canto para explorarem novas possibilidades.

De acordo as respostas das docentes na questão 7, os objetos transicionais mais utilizados no CEI são: paninhos, chupetas e brinquedos como bonecas e carrinhos.

Durante o período de observação nas turmas dos berçários observamos os objetos citados pelas docentes. Salientamos que a mochila de uma das crianças do berçário C/D não foi identificada pelas professoras como objeto transicional, logo, não foi citada nessa resposta. Em alguns casos esses objetos podem ser comuns ou peculiares, uma vez que, a própria criança costuma eleger qual será seu objeto de apego.

8) Enquanto observa os bebês e as crianças bem pequenas, você percebe alguma diferença no comportamento daqueles que utilizam os objetos transicionais e dos que não utilizam? Explique:

[...] Sim, observo que os bebês e crianças pequenas que chegam ao CEI com objetos de apego se adaptam mais rápido a rotina, choram bem menos e sempre estão tranquilos (Professora 1).

[...] Sim, as crianças que não utilizam esses objetos interage mais com outras crianças e brincam com outros brinquedos (Professora 2).

[...] Sim, percebemos que aqueles que fazem uso dos objetos se acalmam com mais facilidade quando estão em contato com o objeto em questão, não sendo claro uma regra pois cada bebê tem suas particularidades (Professora 3).

[...] Sim, talvez a diferença seja em ter algo físico e palpável para lhe transmitir o aconchego e lhes remeter a uma lembrança familiar e segura. Aqueles que não utilizam requer maior atenção da nossa parte para que fiquem mais tranquilos (Professora 4).

Na questão 8, todas as professoras disseram que percebem diferenças no comportamento dos bebês e crianças bem pequenas que utilizam os objetos transicionais. Observam que as crianças se adaptam à creche com mais facilidade, ficam mais tranquilas e seguras, costumam chorar menos e se acalmam mais facilmente.

Destacamos aqui parte da resposta da professora 2, a qual cita que as crianças que utilizam os objetos transicionais “interagem menos com as demais”, enquanto as que não utilizam os objetos, interagem com mais facilidade com o grupo, por não terem sua atenção voltada a um objeto específico.

Ressaltamos que os objetos não tem função de fazer a aproximação do grupo, ou dos colegas de sala, eles, auxiliam a criança no processo de aquisição de confiança e autonomia, por isso, os bebês passam do estado de dependência absoluta da mãe, para o estado de dependência relativa e acabam desenvolvendo independência para situações de interações e vivências em grupo. (WINNICOTT, 1971).

9) Em quais momentos essas mudanças de comportamento ficam mais evidentes?

[...] No horário das refeições e soninho (Professora 1).

[...] O tempo todo (Professora 2).

[...] No momento de choro observamos que aqueles que fazem uso do objeto assim que o mesmo é dado a criança se acalma com mais facilidade já aqueles que não tem esse hábito em alguns casos tem uma maior dificuldade para se acalmar (Professora 3).

[...] No período do sono ao qual eles já tinham uma rotina com o familiar em casa e principalmente na chegada da criança ao CEI, que é quando há a separação propriamente dita entre os dois, a criança muitas vezes, pode sentir-se abandonada necessitando de um acalanto a mais. Uma maneira de amenizar o choro e a sofrência (Professora 4).

Nessa questão, todas as professoras concordaram que as mudanças de comportamento podem ser evidenciadas. Elas citam os períodos de sono, das refeições, em situações de choro e na chegada da criança ao CEI, nos momentos em que isso fica mais aparente. Apenas a professora 2, declara que as mudanças ficam mais perceptíveis o tempo todo em que a criança está no CEI.

Nessa questão entendemos que os períodos onde exista um rompimento ou quebra do sentimento de segurança que a criança tem em relação ao seu familiar, costumam ser os momentos em que essas manifestações ficam mais claras, como a título de exemplo:

- nos momentos de despedida, quando o familiar vai embora e deixa a criança no CEI;
- no horário do sono, devido algumas crianças serem acostumadas a dormirem no colo dos pais, ou serem amamentadas, utilizando o seio materno como objeto de apego;
- nos momentos de choro, quando a criança espera ser atendida e consolada pela mãe.

10) Você acha que há um tempo determinado para que os bebês e crianças bem pequenas se utilizem desses objetos, após o processo de adaptação?

[...] Não, não existe tempo determinado para a criança se separar de seu objeto, cada criança tem seu tempo (Professora 1).

[...] Não, varia muito de criança para criança, quando você menos espera os objetos ficam pela sala e a criança já não dá mais tanta importância ao mesmo (Professora 2).

[...] Não existe um tempo determinado, cada criança é única em suas necessidades e sempre respeitamos esses momentos (Professora 3).

[...] Normalmente sim, as próprias crianças vão deixando-os por si próprias, não sentindo essa necessidade já que criou ao longo dos dias um elo entre a turma, o espaço e os adultos do círculo de convívio no CEI (Professora 4).

Na questão 10, sobre o tempo para que a criança deixe de utilizar os objetos, após o período de adaptação, as professoras 1, 2, e 3, concordam que não existe um tempo determinado para esse desapego da criança em relação ao objeto. A professora 4, entende que exista um tempo determinado, uma vez que as crianças deixam por si próprias de utilizar os objetos, conforme vão se adaptando a turma e ao círculo de convívio do CEI, porém não menciona uma idade específica.

Em relação à idade, Dias e Conceição (2014); Winnicott (1971) reforçam que não existe uma idade exata para que a criança deixe de utilizar o objeto de apego. Para eles, em torno dos quatro a cinco anos de idade, a criança vai perdendo o interesse pelo objeto e passa

a acessa-lo com menos frequência durante o dia, procurando por ele em momentos específicos, como no horário do sono ou da sesta, uma vez que nessa idade a criança já ampliou suas interações sociais e consegue se expressar pela fala, demonstrando o que sente, fato que não ocorria quando se expressava somente pelo olhar, por gestos e através do choro.

Nesse processo de desapego, a criança escolhe os momentos que quer ou não utilizar o objeto, até que o mesmo perca totalmente o seu significado para a criança, se tornando um objeto comum entre outros do seu cotidiano, o que comprova que ela atingiu uma outra fase no seu desenvolvimento, a qual já controla seus sentimentos e emoções, sendo capaz de agir com autonomia.

Os pais e as professoras podem auxiliar a criança nesse processo, incentivando-a a utilizar menos o objeto, porém, sem insistência, de forma natural, respeitando as vontades dela. Esse período não deve ser forçado, muito menos imposto, para que não cause traumas ou desconfortos à criança, uma vez que, por si mesma ela vá deixando de utiliza-lo quando se sentir segura e preparada para isso.

11) De acordo com o seu entendimento, existe um período determinado para que os bebês e as crianças bem pequenas deixem de utilizar esses objetos? Qual seria esse período e como deve ser o processo?

[...] Acho que o melhor período para deixarem seus objetos de apego é após a adaptação e retirando de maneira gradativa com a ajuda da família, fazendo com que a criança quase não perceba (Professora 1).

[...] Não, é uma questão pessoal, pode durar duas semanas como a vida inteira (Professora 2).

[...] No período do CEI não estabelecemos um momento para que nossos bebês deixem de utilizar esses objetos, isso ocorre de uma maneira gradativa, é claro que incentivamos de diversas maneiras e de forma lúdica eles aos poucos irem guardando seus objetos. No decorrer do tempo os próprios bebês vão deixando seus objetos, começam a se sentir mais seguros pertencentes ao grupo (Professora 3).

[...] Creio que não, para mim deve ser um processo natural esse desprendimento. Ao longo dos dias, das atividades propostas e por meio das interações que ocorrem aqui as crianças vão explorando e acabam mudando o foco, o que antes era necessidade passa a não ser e esse objeto torna-se algo substituível ou até mesmo utilizado em momentos específicos aos quais a criança também o utiliza em casa, como na hora do sono ou na entrada (Professora 4).

De acordo as respostas das professoras na questão 11, elas concordaram que não existe

um tempo determinado para que a criança deixe de utilizar o objeto transicional e que esse deve ser um processo gradual e natural ao desenvolvimento da criança, porém, deixam claro que “incentivam as crianças a deixarem de utiliza-lo após o período de adaptação”, por acreditarem que aos poucos ela vai adquirindo confiança e estabelecendo vínculos com as professoras.

Apenas a professora 2, cita prazos para esse processo, atribuindo um período que pode variar de duas semanas para a vida toda, acreditando que a criança pode não ter esse desapego pelo objeto, podendo leva-lo consigo durante toda a vida.

Ressaltamos que de acordo a faixa etária utilizada como referência por Winnicott (1971) e Dias e Conceição (2014) de quatro a cinco anos de idade para que a criança deixe de utilizar seu objeto de apego, os períodos de adaptação e pós adaptação de bebês e crianças bem pequenas no CEI, não se enquadram para que as crianças recebam incentivos para deixarem de utilizar os mesmos, uma vez que, são muito pequenas e permanecem período integral na unidade escolar, ficando distantes da família.

Sobre a correlação que normalmente é feita pelos adultos em relação ao choro e a adaptação dos bebês e crianças bem pequenas, Rossetti-Ferreira et al., (2011) salienta que em alguns casos o desafio de acolher as crianças e perceber que elas estão adaptadas leva um tempo menor ou maior, podendo perdurar por mais de três semanas, em outros casos, esse processo pode levar meses ou nunca terminar, variando de criança para criança.

O entendimento dos autores, conjuntamente com os estudos apresentados no capítulo sobre o período de adaptação, revelam que muitos fatores devem ser levados em consideração para que um bebê ou criança bem pequena possa ser considerada como pertencente ao grupo de “crianças adaptadas” e não somente o choro. Desta maneira, se torna subjetivo incentivar os bebês e crianças bem pequenas a deixarem de utilizar os objetos após o período de adaptação, pois se leva em consideração apenas o choro, esquecendo-se de todo o conjunto que deve ser analisado para que essa decisão que afeta diretamente a criança e seus sentimentos seja tomada.

Por fim, após as entrevistas, evidenciamos que as professoras possuíam uma ideia inicial sobre os objetos transicionais e sua importância para as crianças, bem como o processo de adaptação dos bebês e crianças bem pequenas no CEI. Elas valorizam e destacam o papel e a importância dos objetos em suas falas, principalmente no período de adaptação, porém, existem alguns pontos e conceitos que precisam ser apresentados, esclarecidos e



compreendidos, tais como: a representação da figura materna para a criança, os objetos transicionais, o período de adaptação, a teoria do apego, o comportamento de apego, as fases das dependências relativa e absoluta da criança.

A seguir apresentaremos a última etapa desta pesquisa, constituída por duas rodas de conversa com as professoras.

## **4.6 As rodas de conversas**

### **4.6.1 A primeira roda de conversa**

O diálogo com as professoras ocorreu por meio da proposta do Círculo de Cultura de Paulo Freire (1987), espaço para trocas de informações, respeito às opiniões e falas dos participantes. O círculo constitui um momento de trabalho e debate, possuindo um interesse central na linguagem e no contexto da prática social crítica e livre.

Partindo dessa perspectiva, realizamos a primeira roda de conversa no dia 03/10/2018, das 12h00 às 13h00, figuras 54 e 55. O momento proposto foi realizado na sala da brinquedoteca, onde as quatro professoras, sujeitos dessa pesquisa, se sentaram em cadeiras que estavam dispostas em círculo para participarem da atividade.

Figura 54 – Primeira roda de conversa (1)



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora

Figura 55- Primeira roda de conversa (2)



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora

Iniciamos nossa fala, expondo os objetivos dessa etapa da pesquisa, mencionando que o momento permitia as professoras exporem suas ideias e opiniões, possibilitando questionamentos, esclarecimentos de dúvidas e a aquisição de respostas para situações

vivenciadas neste período, tendo foco principal as experiências vividas com os bebês e crianças bem pequenas, em especial aqueles que faziam uso dos objetos transicionais.

Como ponto de partida, para começarmos nossas discussões, utilizamos as 11 questões respondidas pelas docentes durante a entrevista semiestruturada, destacando principais conceitos como:

- os objetos transicionais ou de apego, suas funções, características e importância para a criança;
- a figura de materna, a teoria do apego e o comportamento de apego;
- período de uso e diferentes formas de utilizar os objetos de apego;
- os fenômenos transicionais, as dependências relativa e absoluta;
- questões relacionadas ao período de adaptação da criança, sentimentos, aflições, diferentes tipos de choro;
- a importância do olhar atento e da escuta sensível para bebês e crianças bem pequenas no decurso do período de adaptação.

Toda roda de conversa foi gravada para análise posterior das informações e para que os assuntos discutidos não fossem perdidos ou tendenciosos.

No início da conversa, as educadoras pareciam tímidas, e algumas se pronunciavam pouco, porém após a segunda questão, estavam mais familiarizadas com a possibilidade de falar o que pensavam e aos poucos foram interagindo, perguntando e aproveitando o momento para as trocas de experiências.

Após a leitura das questões, as professoras comentavam o que haviam entendido da mesma, o que tinham pensado no momento da resposta, na entrevista semiestruturada e relacionavam o assunto abordado aos momentos que vivenciaram durante o período de adaptação. Faziam perguntas umas para às outras e também para a pesquisadora, buscando entender as situações cotidianas que observaram em relação ao choro, aos objetos de apego e ao comportamento das crianças logo que foram inseridas no ambiente escolar.

De modo geral, a roda de conversa possibilitou uma rica troca de ideias e conhecimentos pré-adquiridos, valores e conceitos que foram trocados em grupo. As perguntas foram dirigidas às docentes, sendo respondidas a partir de hipóteses das próprias professoras que buscavam diferentes alternativas e exemplos vivenciados em seu cotidiano e

no período de adaptação.

Elas tentavam entender os sentimentos das crianças, suas reações, as manifestações de choro, os gestos e expressões corporais quando eram separadas da família, em especial da mãe. Ressaltaram em suas falas, algumas crianças, que tiveram um período de adaptação mais doloroso e longo, como os bebês que choravam atrás das portas e o bebê que ainda era amamentado.

Após o esclarecimento das dúvidas das educadoras e os comentários sobre os principais conceitos teóricos abordados nessa pesquisa, as professoras compararam o desenvolvimento de alguns bebês e crianças bem pequenas em relação ao período de adaptação, lembrando os casos que mais lhes chamaram a atenção.

Durante a roda de conversa, a professora 4 destacou que entende a necessidade da criança em utilizar os objetos de apego, principalmente no período que passa a frequentar o CEI, porém, concorda que faz intervenções sobre esse uso, propondo acordos para que a criança pare de chorar, também incentivando-as a utilizarem os objetos por menos tempo durante o dia.

Essa professora em particular, procurava negociar com as crianças bem pequenas para sentirem o quanto ainda eram dependentes do objeto. Destaca em sua fala que, conforme os bebês vão adquirindo segurança no convívio com o meio e juntamente com as demais crianças do grupo, elas vão deixando de utilizar os objetos. Eles ficam nas mochilas ou espalhados pelo chão da sala, em alguns períodos do dia são solicitados pelas crianças, que agora no mês de outubro só utilizam esses objetos para dormir.

Em outra fala, a professora 2 enfatiza as situações de medo e insegurança vivenciadas pela criança que utilizava a corujinha como objeto de apego. Menciona que ela desde o mês de julho, não faz mais uso do objeto, permite que o mesmo seja tocado e carregado ao longo do dia pelas outras crianças bem pequenas da turma, de modo que ela não se importa mais em compartilhar seu objeto. A professora menciona que a mãe da criança parece não se conformar que o objeto pelo qual a criança era tão apegada, perdeu o significado e a importância para ela, ao ponto de não querer mais segura-lo. Todos os dias no período da manhã, a mãe persiste em entregar a corujinha para criança que reage jogando objeto no chão, demonstrando certa maturidade e independência quando comparada ao período inicial de adaptação vivenciado neste ano, quando era extremamente dependente do objeto.

Esta fala da professora revela que a mãe reluta em manter a criança na mesma fase de

desenvolvimento, parecendo não aceitar que ela já superou a dependência do objeto e que vai aos poucos adquirindo mais independência, não só em relação a corujinha, mas também em relação a ela mesma.

A criança que chorava pela mochila não chora mais, interage com as demais crianças e brinca normalmente. As cenas observadas durante a adaptação dos os bebês e crianças bem pequenas fazendo birra, se jogando no chão ou ficando de forma persistente atrás da porta também não existem mais, salvo em casos isolados quando a criança não está bem ou passa por algum processo familiar.

A criança que chorava a maior parte do tempo e não se alimentava por ser amamentada pela mãe, permaneceu nesse quadro por alguns meses. Não aceitava a alimentação oferecida e chorava a maior parte do dia, algumas vezes, as docentes ligavam para que a mãe viesse busca-la por não se alimentar. Conforme relataram, somente após a metade do ano, mais especificamente o mês de julho, elas perceberam evoluções positivas na criança quanto a adaptação, pois começou a se alimentar, dormir por períodos mais longos e chorar menos.

Após relembrarmos esses momentos, fizemos um fechamento dos assuntos abordados nessa roda de conversa e as professoras apontaram os pontos positivos e negativos observados no período de adaptação deste ano, e no uso dos objetos transicionais.

A professora 4 mencionou que o CEI já fez várias propostas de acolhimento dos pequenos ao longo dos anos de atendimento e que para elas, essa proposta de turma dividida com inversão de horários foi a que melhor funcionou.

Propusemos a partir da fala da docente, uma reflexão acerca da quebra do vínculo afetivo dos bebês em relação às professoras, pois eles reagem a essa mudança com estranhamento e choro, o que nos permite inferir que há uma quebra no vínculo afetivo e na relação de confiança que estava sendo estabelecida com as professoras que ficavam com as crianças nos primeiros dias.

Mesmo com a possibilidade da reflexão, a respeito de uma possível mudança na forma de acolher as crianças, as professoras concordaram que esse “choque de realidade” ocasionado pela troca das educadoras, de qualquer forma, tenderia a acontecer, uma vez que o período de adaptação é curto e que mais cedo ou mais tarde, quando passarem a ficar no CEI período integral, elas terão que se acostumar com todas as professoras da turma.

Sobre a disposição em mudar, Freire (1996) destaca que mudar não é difícil, mas é possível através de nova ação político pedagógico, da renovação dos saberes, de inquietações

e curiosidades.

#### 4.6.2 A segunda roda de conversa

A segunda roda de conversa aconteceu no dia 08/10/2018, no horário das 12h00 às 13h00, figuras 56 e 57.

Figura 56 – Segunda roda de conversa (1)



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora

Figura 57 – Segunda roda de conversa (2)



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora

Utilizamos como ponto de partida para a conversa, um texto previamente enviado para as professoras extraído do livro *A criança e o seu mundo*, de Winnicott. Trabalhamos o capítulo 9 deste livro que traz o título *Por que choram os bebês?* Solicitamos às professoras que fizessem uma leitura previa do capítulo, extraíndo os trechos que mais acharam interessante, ou algo que tivesse lhes chamado a atenção, podendo elas concordarem ou discordarem dos assuntos abordados pelo autor, podendo utiliza-los para esclarecimento de dúvidas e para reflexões.

Dando seguimento a proposta da última roda de conversa, nos reunimos e sentadas em círculo, às professoras apresentaram os trechos que haviam separado no momento da leitura.

Nossas discussões foram iniciadas pela professora 4, que apresentou um trecho do livro, ao qual Winnicott narra a passagem de uma mãe adotiva que deixa seu filho para viajar por quinze dias, em sua fala enfatiza as emoções sentidas e vividas pela criança frente ao desafio de estar sem a mãe, sendo cuidada por um estranho e sem a certeza que sua mãe voltaria para buscá-la. Fazendo a análise da narrativa do autor, a professora relacionou as informações do

texto com os momentos vividos por elas neste ano, sobretudo no período de adaptação, em que duas crianças dos berçários, reagem de acordo com a criança abordada por Winnicott. Assim como no período de adaptação, a criança da história se pendurava na porta do quarto e manifestava sua vontade com “choro de raiva”, fazendo birra.

As demais professoras foram comentando e expondo suas opiniões e em certo momento a professora 4, ressalta que Winnicott foi enfático e exagerado em sua fala, o que segundo ela, deixa os trechos do livro dramáticos e com acontecimentos exagerados, como quando cita sentimentos por parte da criança, por exemplo dizendo que o bebê na ausência da mãe tem sensação de luto, abandono ou se sente desesperado. As demais professoras concordaram com ela, dizendo que isso nem sempre acontece.

Diante do momento apresentado, conduzimos as docentes aos momentos vivenciados no período de adaptação, para recordarem de alguns instantes de agonia das crianças, duas delas concordaram que talvez, nesse período os sentimentos fossem realmente intensos e profundos, conforme menciona o autor.

A professora 2, cita que sentiu falta de um maior aprofundamento na questão da adaptação vivida pelas crianças que passam parte do dia ou da vida em instituições como orfanatos ou CEI, algo que o autor não enfatiza muito neste capítulo, ao passo que ele foca a maior parte do texto nas atitudes e posturas das mães, na relação estabelecida com os filhos e elas acabaram buscando nestas cenas, momentos que se encaixavam no dia a dia do CEI..

A professora 3 mencionou que os períodos de apatia vivenciados pela criança chamaram sua atenção, fato observado por ela durante o período de adaptação. Ela afirma em alguns momentos, os bebês da sua turma choravam até cansarem e com o decorrer dos dias, passaram a reagir como se não se importassem mais com a despedida dos pais, não interagiam, não brincavam e se recusavam em serem consolados, pareciam ter desistido dos entes queridos. Em alguns períodos do dia, ficavam apáticos e imóveis sentados no chão da sala ou nos colchonetes do espaço, demonstrando estarem desconsolados ou desiludidos pela espera da mãe ou dos entes queridos para virem buscá-los.

A professora 1, destacou os diferentes tipos de choros, salientando a importância da observação atenta para classificá-los e diferenciá-los, para que as necessidades da criança pudessem ser atendidas em sua totalidade. Afirma ter ficado curiosa em tentar fazer a classificação apresentada pelo autor neste capítulo quanto aos tipos de choro e convida as demais professoras para tentarem observar as características de cada um, no decurso da rotina

para que percebam por que os bebês choram.

Discutimos os diferentes tipos de choro, citados pelo autor, sendo satisfação, raiva, dor e tristeza. Nesta perspectiva, as educadoras citaram ainda outros choros observados por elas durante a rotina como o choro de dengo, o choro de chantagem com os pais ou com o adulto, choro de prazer, “assim classificados por elas”.

A professora 4, ressaltou que enquanto mãe, a mulher tem possibilidade de permitir que a criança chore sem interferências do adulto, porém, enquanto professora em meio a tantas crianças na sala, é praticamente impossível ouvir tantos choros, interpretá-los e aceitar que este deve ser sanado naturalmente pela criança.

As demais professoras concordando com a docente 4, destacam que muitos tipos de choros ao mesmo tempo comprometem a rotina, o andamento das atividades e o equilíbrio da docente, que acaba por ficar irritada com o barulho do choro.

A professora 3, entende que o choro é uma manifestação natural da criança, e que ela tem total liberdade para expressá-lo, chorar caracteriza parte do desenvolvimento da criança, entretanto, destaca que não é possível compararmos o choro de uma criança que está sozinha em casa na companhia da mãe, ao choro de vinte e uma crianças ao mesmo tempo em uma sala no CEI, ou permitir que elas chorem durante as dez horas que permanecerem com elas, por consequência, justifica as tentativas que elas fazem tentando controlar o choro das crianças para que possam trabalhar com menos barulho e mais serenidade.

Ao final, conversamos sobre as contribuições obtidas através texto e pontos que as docentes ressaltaram por discordarem do autor. Apontamos possibilidades de aprendizagem a partir de momentos como este, proposto para trocas de experiências e seguimos agradecendo as docentes pela participação nesta pesquisa, mostrando a elas que a mudança de atitude é possível, dependendo unicamente de nós mesmos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa-intervenção teve como objeto o período de adaptação de bebês e crianças bem pequenas e o uso dos objetos transicionais nesse processo. Tivemos como objetivo compreender como ocorre o processo de adaptação em um Centro de Educação Infantil (CEI) e se os objetos transicionais podem ser utilizados durante esse período. Os objetivos específicos elencados foram: identificar os objetos transicionais utilizados; verificar como acontece o período de adaptação no CEI; verificar se as professoras de educação infantil permitem que os bebês e crianças bem pequenas utilizem os objetos transicionais no período de adaptação; verificar possíveis mudanças de comportamento e reações dos bebês e das crianças bem pequenas ao utilizarem esses objetos.

Buscamos responder as seguintes perguntas: Como acontece o processo de adaptação dos bebês e crianças bem pequenas no CEI? Quais são os objetos transicionais utilizados pelas crianças? As professoras de educação infantil permitem que as crianças façam uso dos objetos transicionais no período de adaptação? Como as crianças se sentem utilizando esses objetos? Os sujeitos dessa pesquisa foram quatro professoras de educação infantil, que trabalham em duas salas de berçários nesse CEI.

Iniciamos a pesquisa no CEI Criança Prodígio, no mês de fevereiro de 2018. Verificamos que a unidade em questão tem boas acomodações e espaços para os bebês e crianças bem pequenas, quanto à iluminação dos espaços, tamanho das salas, banheiros dos adultos, depósitos de materiais, almoxarifado e cozinha entre outros. Em alguns espaços observamos a necessidade de manutenções e adequações.

Neste ano, devido à aposentadoria da diretora anterior, o CEI, conta com uma diretora designada que tem investido parte da verba recebida pela Secretaria da Educação para reparos, reformas e adequações na unidade escolar, por exemplo, a pintura das paredes, a reforma do parque e da brinquedoteca, manutenção da parte elétrica, pintura do muro da escola etc.

O refeitório do primeiro andar precisa de adaptações, uma vez que é um local muito quente e sem janelas, alguns sanitários utilizados pelas crianças, precisam de adequações quanto ao tamanho dos vasos que não estão adaptados para elas. Na cozinha, os equipamentos de proteção individuais precisam ser providenciados de acordo ao tamanho adequado das funcionários, para que sejam evitados acidentes de trabalho.



A presente pesquisa foi iniciada com um levantamento bibliográfico de trabalhos sobre as temáticas dos objetos transicionais e do período de adaptação no (CEI).

Fizemos a leitura do Projeto político-pedagógico (PPP) da unidade escolar, e percebemos que ele possui gráficos e o perfil ilustrativo e alinhado da comunidade local, contempla projetos e propostas de trabalho e as temáticas abordadas nessa pesquisa sobre o período de adaptação e o uso dos objetos de apego ou transicionais, porém, notamos que as informações estão descritas de forma resumida e superficialmente, fato que não desperta a atenção do leitor e das próprias docentes para a importância dos objetos transicionais para as crianças, também não existe correlação com nenhum autor que possa fundamentar esse vínculo estabelecido entre a criança e seu objeto.

A escrita sobre o período de adaptação está da mesma forma, o que nos permite concluir que estes trechos do PPP precisam ser revistos e complementados para que enfatizem o papel dos objetos, os sentimentos das crianças e as relações que precisam ser permitidas e estabelecidas durante o processo de adaptação;

Nas observações durante o período de adaptação, percebemos certa intencionalidade nas atividades propostas, e nos brinquedos apresentados e deixados à disposição das crianças, por parte das educadoras, as quais revezavam e tentavam mudar os brinquedos e os espaços onde ficavam com as crianças, buscando confortá-las em situações de choro. Evidenciamos muitos momentos de acolhimento onde o colo era oferecido para uma, duas ou mais crianças.

Houve uma excessiva preocupação das docentes para diminuir e sanar o choro das crianças nos primeiros dias de adaptação o que foi mencionado por elas na roda de conversa, como atitude necessária uma vez que muitos bebês chorando deixam o ambiente barulhento e difícil para que elas pudessem trabalhar. Vale ressaltar que a quantidade de adultos não permitia que todas as crianças fossem acolhidas, uma vez que para a faixa etária do berçário são 18 bebês e crianças bem pequenas para duas professoras e mesmo com a ajuda da coordenadora pedagógica e duas assistentes técnicas de educação (ATE), em raros momentos, não era possível oferecer colo para todas.

Quanto a essa atitude de oferecer o colo e diminuir os chorinhos, as docentes apontam como principal preocupação o bem-estar da criança e a proposta de um acolhimento mais humano e menos traumático. Os objetos transicionais eram oferecidos e permitidos a maior parte do tempo para os bebês e crianças bem pequenas, porém com intervenções das professoras, principalmente durante as refeições. Em períodos de choro, as docentes do

berçário C/D, faziam acordos com as crianças e retiravam o objeto delas, de forma que ele só era devolvido quando esta criança parava de chorar, o que demonstra demasiado autoritarismo das docentes, que tentavam negociar com as crianças.

Diante das cenas observada, salientamos que as professoras identificaram os objetos transicionais comuns ao uso das crianças, como paninhos, fraldinhas, bonecas e chupetas, porém, a mochila que era solicitada pela criança que chorava atrás da porta, não foi reconhecida como tal, por esse motivo era retirada dela assim que chegava no CEI, e durante o período em que a criança permanecia na unidade escolar não ficava à disposição dela, sendo colocada no banheiro onde elas eram trocadas, de maneira que a criança não tinha acesso, caso achasse necessário. Nessa situação entendemos que existe necessidade de um maior refinamento no olhar das docentes para que identifiquem as necessidades e manifestações das crianças, para que possam atendê-las.

Na entrevista semiestruturada com as professoras, utilizamos 11 questões propostas e previamente elaboradas sobre o período de adaptação e o uso dos objetos transicionais. Ao serem entrevistadas, foram considerados os conhecimentos teóricos adquiridos na formação inicial e continuada, as vivências diárias de cada uma e as práticas pedagógicas que utilizavam, o que permitiu a troca de ideias, o esclarecimento de dúvidas e a reflexões entre as partes presentes.

Na primeira roda de conversa a partir da proposta do círculo de cultura de Paulo Freire, utilizamos as questões da entrevista semiestruturada, para dar início às nossas discussões. Fizemos a leitura, juntamente com as respostas individuais de cada educadora e tecemos comentários, dúvidas e observações, confrontando as respostas dadas pelas professoras com os conhecimentos teóricos apresentados nesta pesquisa e os momentos que elas vivenciaram com os bebês e crianças bem pequenas, durante o período de adaptação.

A partir dessa proposta, foram coletadas informações relevantes sobre as práticas pedagógicas das professoras, com os períodos de trocas de experiências das docentes e da pesquisadora, a fim de que todas pudessem refletir de acordo ao seu ponto de vista e ao papel de cada uma, enquanto pesquisadora e participantes desta pesquisa. Utilizamos como forma de registro para esse momento, anotações e gravações em áudio para que as informações pudessem ser ouvidas e analisadas posteriormente, evitando possíveis perdas nas falas apresentadas durante a conversa.

Através das interações do grupo, foram esclarecidas dúvidas das docentes quanto aos objetos transicionais e seus usos, à figura materna e de apego da criança, as dependências absoluta e relativa e o período de adaptação.

Na segunda roda de conversa, trabalhamos conceitos trazidos por Winnicott em seu livro *A criança e o seu mundo*, buscando trechos que despertassem o senso crítico das professoras e momentos de reflexões acerca das vivências que tiveram com os bebês e crianças bem pequenas durante o período de adaptação, procurando entender a importância do choro dos bebês, suas manifestações, características e diferenças, procurando entender por que choram os bebês.

Quanto aos momentos das refeições, evidenciaram-se posturas e práticas equivocadas das docentes tais como: negociar os objetos transicionais com as crianças para que parassem de chorar e aceitassem os alimentos oferecidos, ou, retirar a chupeta e o paninho da criança para que esses não atrapalhassem a criança enquanto comiam, porém devido ao choro intenso e a agitação de várias crianças que choravam ao mesmo tempo, a maioria delas não aceitava a alimentação oferecida e ficava ainda mais desesperada por ter seu objeto retirado.

A alimentação neste período foi algo que muito nos preocupou, pois observamos que a maioria das crianças não se alimentou e muitas dormiam ou permaneciam muitas horas em jejum, principalmente aquelas que eram amamentadas, o que indica a necessidade da tomada de providências por parte das educadoras, da gestão da escola e das famílias para que busquem alternativas para que as crianças aceitem a alimentação oferecida, principalmente aquelas que ainda são amamentadas.

Diante dos eventos que pudemos observar para a realização dessa pesquisa, notamos a necessidade de mais estudos por parte das docentes para aprofundamento dos conceitos aqui apresentados. Elas conheciam apenas algumas das temáticas que aqui abordamos, porém de forma superficial e de acordo ao senso comum, existiam equívocos em alguns pontos, dúvidas em outros e posturas inadequadas que sobressaíram no período de observação. Todas desconheciam o termo “figura materna”.

Entendemos que novos estudos poderiam auxiliar na postura das docentes, refletindo nas práticas pedagógicas que utilizam com os bebês e crianças bem pequenas, para que o uso do objeto de apego fosse uma opção da criança, de acordo as suas necessidades e sem intervenções e negociações das docentes, proporcionando as crianças um período de adaptação mais confortável e menos adultocêntrico.

Mesmo reconhecendo a importância dos objetos de apego para as crianças, enquanto funcionária da instituição foi possível observar que existe uma grande resistência das docentes em permitir o uso dos objetos após o período de adaptação a partir das escolhas das crianças. De forma insistente elas negociam e tentam convencer as crianças a utilizarem os objetos apenas em momentos que são viáveis para elas, como por exemplo, no horário do sono e durante o choro, de modo que ao chegar ao CEI criança deve guardar seu objeto e utilizá-lo apenas nos momentos citados, fato salientado pelas próprias professoras em uma das rodas de conversa. Para elas, utilizar chupetas, paninhos ou outros durante a realização de atividades, a troca de um espaço para outro, ou durante as refeições, pode atrapalhar na rotina da criança e se esse objeto for perdido no espaço escolar, pode ser mais um motivo de preocupação para elas.

Durante esses momentos de insistência das docentes para que as crianças sejam convencidas a não utilizarem o objeto por muito tempo, elas levam em consideração apenas o choro e as interações das crianças com o grupo, mas conforme vimos nesta pesquisa outros fatores devem ser levados analisados para que a criança seja considerada como totalmente “adaptada a rotina do CEI”, e que em alguns casos essa adaptação é permanente, de modo que, a retirada deste objeto de acordo ao tempo que a educadora julga como adequado, pode causar desconfortos e maiores insegurança para a criança.

O modelo de rotina estabelecido para as primeiras semanas de adaptação dos bebês e crianças bem pequenas, a partir de turmas e horários alternados, apesar de ser considerado pelas educadoras como aquele que melhor contempla as necessidades de assistência e atendimento das famílias e das crianças, provoca a quebra do vínculo afetivo entre as crianças e as educadoras, fato que provoca sofrimento e choro nos bebês, devendo ser repensado e replanejado.

Os eventos de dor e choro das crianças podem ser minimizados com a tentativa que elas tragam algum objeto de casa, mesmo aquelas que não possuem ou não utilizam objetos transicionais. Da mesma forma, as docentes podem trabalhar atividades específicas com as crianças e permitir que elas levem as atividades ou um brinquedo do CEI para casa, para que relacionarem o ambiente escolar ao familiar.

Os dados obtidos nessa pesquisa evidenciam que a visibilidade dos bebês e crianças bem pequenas nos estudos sobre acolhimento na educação infantil ainda são poucos e, por conseguinte, o uso dos objetos transicionais, sobretudo no período de adaptação se faz praticamente nulo, o que nos leva a concluir que essas temáticas devem ser incluídas e

trabalhadas em sua integralidade nos cursos de Pedagogia, para que os futuros professores possam ter seu olhar voltado para as reais necessidades das crianças e os sentimentos envolvidos no processo de adaptação e na relação da criança com os objetos transicionais.

O acesso a esses novos conhecimentos pode propiciar ao grupo momentos de construções e ressignificações do papel do/a professor/a durante o acolhimento das crianças, para que eles/elas possam se tornar a figura de referência da criança enquanto elas estiverem longe dos pais, principalmente na instituição escolar.

Entendemos que temos um longo percurso a percorrer para que as crianças possam ter seus desejos respeitados, quando falamos de sentimentos e das questões do apego estabelecido entre ela e um objeto, porém, somente por meio do acesso a informação, a disposição por mudanças e a aceitação de outras opiniões, será possível atender as necessidades dos bebês e crianças bem pequenas nesses aspectos.

A partir desta pesquisa, foi possível deslumbrar novos caminhos e ações que possam contribuir para o melhor atendimento e acolhimento de bebês e crianças bem pequenas em um Centro de Educação Infantil, tendo como foco principal o processo de adaptação e o uso dos objetos transicionais como auxiliador nesse processo.

## REFERÊNCIAS

- BENTO, Maria Aparecida Silva (cap.1). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade:** aspectos políticos, jurídicos e conceituais. São Paulo: CEERT, 2012. Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores.
- \_\_\_\_\_. et al. **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial.** São Paulo: CEERT, 2012, Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores.
- BOSSI, Tatiele Jacques et al. Adaptação a creche e o processo de separação-individuação: reações dos bebês e sentimentos parentais. **Psicologia PUC-RS**, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, v. 45, n. 2, p. 250-260, abr./jun. 2014.
- BOWLBY, John. **Apego e perda:** apego. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984 1v.
- \_\_\_\_\_. **Formação e rompimento dos laços afetivos.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990. 2v.
- \_\_\_\_\_. **Apego e perda:** separação, angústia e raiva. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 2v.
- \_\_\_\_\_. **Apego e perda:** perda, tristeza e depressão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 3v.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1999
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – (BNCC), In. **MEC: Ministério da Educação**, Brasília, DF, abr. 2018. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf> >. Acesso em: 23 mai. 2018.
- \_\_\_\_\_. **Brinquedos e brincadeiras de creches:** manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEB, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Decreto 17943-A**, de 17 de Outubro de 1927. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-17943-a-12-outubro-1927-501820-publicacaooriginal-1-pe.html> >. Acesso em: 25/08/2018.
- \_\_\_\_\_. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** MEC/SEB, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Constituição (1988).** Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006a. Altera os artigos 7, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2006/emendaconstitucional-53-19-dezembro-2006-548446-publicacaooriginal-63582-pl.html> >. Acesso em: 23 mai. 2018.
- \_\_\_\_\_. **Lei n.º 11.274**, de 06 de fevereiro de 2006b. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)>. Acesso em: 25 set. 2018.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2006c.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2006d.

\_\_\_\_\_. **Política nacional de educação infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos a educação. Brasília: MEC/SEB, 2006e.

\_\_\_\_\_. **Programa de formação inicial para professores em exercício na educação infantil:** diretrizes gerais. Brasília: MEC/SEB, 2005.

\_\_\_\_\_. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 1998.

BRANDÃO, C R.; STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides.; ZITKOSKI, José Jaime. **Dicionário Paulo Freire** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

BUFORD, Junker. **A importância do trabalho de campo.** Rio de Janeiro: Lidador, 1971.

CAMPOS, Maria Malta. Histórias entrelaçadas: a criação dos parques infantis paulistanos e a trajetória da educação brasileira. **Magistério**, São Paulo, n. 2, p. 11-17, 2015.

CARVALHO, Daniela Gomes de. **Origem do termo colação.** Disponível em: <<https://www.dicionarioinformal.com.br/significado/cola%C3%A7%C3%A3o/1678/>>. Acesso em: 6 abr. 2018.

COSTA, Adriano et al. Programa escola da família. **Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Diretoria de Projetos Especiais**, São Paulo, n.32, p. 280, 2004. Disponível em: <<http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/subpages/bolsauniversidade.html>>. Acesso em: 7 jul. 2018.

DAVINI, Juliana. et al. **Adaptação, pais, educadores e crianças enfrentando mudanças.** São Paulo: PND, 2001. Série Cadernos de Reflexão, 2001.

DIAS, Simões Isabel; CONCEIÇÃO, Sonia. O objeto de transição: um estudo em contexto de creche. **Revista Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 16, n. 30, p. 203-216, jul./dez. 2014.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. A pedagogia da pesquisa-Ação. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo. v. 31, n. 3, p. 483-502, dez. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação.** São Paulo: Unesp, 2000.

FREITAS, Marcos Cezar de. **História social da infância no Brasil.** 5. ed. rev. e ampl. São Paulo: Corte, 2003.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 13. ed. São Paulo: EPU, 2014.

MARTINS, Gabriela Forno Dal. et al. Fatores Associados à não adaptação do bebê na creche: da gestação ao ingresso na instituição. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Rio Grande do Sul, v. 30, n. 3, p. 241-250, jul./set. 2014.

MENDES, Sarah de Lima. **Saberes**, Rio Grande do Norte, v. 1, n. 11, p. 94-100, fev. 2015.

MOURA, Gabriella Garcia; AMORIM, Kátia Souza. A invisibilidade dos bebês na discussão sobre acolhimento institucional. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n. 2, p. 235-245, abr./jun. 2013

NIEMEYER, Carlos Augusto da Costa. **Parques infantis de São Paulo**: lazer como expressão de cidadania. 1. ed. São Paulo: Annablume. v. 1. 2002.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: MEC/SEB, 2011.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez. 2005. v.1.

ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Tereza Venceslau de. **Interações**: ser professor de bebês - cuidar, educar e brincar uma única ação. São Paulo: Blucher, 2012.

PANTALENA, Eliana Sukerth. O ingresso da criança na creche e os vínculos iniciais. 2010. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação área de concentração em Psicologia) – Centro de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

Portal Irmandade da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo. Disponível em: <<http://www.santacasasp.org.br/portal/site/quemsomos/museu/pub/10956/a-roda-dos-expostos-1825-1961>>. Acesso em: 24 Ago. 2017.

RAPOPORT, Andrea; PICCININI, Cesar A. Concepções de Educadoras sobre a adaptação de bebês à creche. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Rio Grande do Sul. v. 17, n. 1, p. 69-78, jan./abr. 2010

ROSEMBERG, Fulvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo, n. 51, p. 91-103, nov.1984.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. et al. **Os fazeres na educação infantil**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

São Paulo. **Currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015.

\_\_\_\_\_. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

\_\_\_\_\_. **Formação continuada de educadores**: diretriz em ação: qualidade no dia a dia da educação infantil. São Paulo: MEC/UNICEF, 2015.

**Manual de orientação per capita e porcionamento para unidades educacionais com serviço de alimentação terceirizado**. São Paulo: SME/CODAE, 2017. TRIVIÑOS

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1971.

\_\_\_\_\_. **Natureza humana**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

\_\_\_\_\_. **Os bebês e suas mães**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

\_\_\_\_\_. **A criança e o seu mundo**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Da pediatria à psicanálise**: obras escolhidas. Rio de Janeiro: Imago, 2000.



## **ANEXOS**

### **ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

#### **UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO (Uninove)**

##### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Você está sendo convidado para participar como voluntário da pesquisa Objetos Transicionais no processo de adaptação de bebês e crianças pequenas em um Centro de Educação Infantil (CEI) da cidade de São Paulo, portanto, sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir e retirar seu consentimento. O objetivo principal deste estudo é analisar se os objetos transicionais são e podem ser utilizados pelos bebês e crianças pequenas, principalmente durante o período de adaptação, e sua importância. Estou ciente que este estudo será conduzido por meio de entrevista semiestruturada e roda de conversa. Os resultados obtidos poderão ser divulgados em periódicos acadêmicos, congressos ou qualquer outro tipo de evento, porém o seu nome será mantido em sigilo. Você receberá uma cópia deste termo no qual constam o telefone e o endereço institucional da pesquisadora e da orientadora, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação, agora ou a qualquer momento.

São Paulo, 07 de maio de 2018.

---

Assinatura

Pesquisadora responsável: Tatiane Peres Alves Negrão

Orientadora: Professora Dra Ligia de Carvalho Abões Vercelli

Endereço: Rua Vergueiro, 235/249 - Liberdade, São Paulo - SP, CEP: 01504-000

Telefone: 2633-9000.

## ANEXO B – Termo de Autorização de uso de Imagem

### UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO (Uninove)

Eu \_\_\_\_\_, portador da Cédula de Identidade nº \_\_\_\_\_, inscrito no CPF nº \_\_\_\_\_ residente a Rua \_\_\_\_\_, nº \_\_\_\_\_, na cidade de \_\_\_\_\_ AUTORIZO o uso da imagem do menor \_\_\_\_\_ sob minha responsabilidade em fotos ou filmagens, sem finalidade comercial, para ser utilizada na dissertação de mestrado com o título *Objetos Transicionais no processo de Adaptação de bebês e crianças pequenas em um Centro de Educação Infantil (CEI) na cidade de São Paulo*. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo o território nacional e no exterior, em todas as suas modalidades e, em destaque, das seguintes formas: (I) periódicos acadêmicos; (II) congressos ou qualquer tipo de evento; (III) divulgação em geral, porém o seu nome será mantido em sigilo. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos a imagem do menor ou a qualquer outro.

São Paulo, \_\_\_\_\_ de maio de 2018.

\_\_\_\_\_  
Assinatura

Pesquisadora responsável: Tatiane Peres Alves Negrão

Orientadora: Professora Dra Ligia de Carvalho Abões Vercelli

Endereço: Rua Vergueiro, 235/249 - Liberdade, São Paulo - SP, CEP: 01504-000

Telefone: 2633-9000

**ANEXO C - Entrevistas realizadas com professoras dos Berçários A/B e CD.**  
**CEI Criança Prodígio**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORA**

\_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:**

**Nome:** \_\_\_\_\_

**Idade:** \_\_\_\_\_

**Estado civil:** \_\_\_\_\_

**Formação:** \_\_\_\_\_

**Tempo de docência:** \_\_\_\_\_

**Tempo de docência na creche:** \_\_\_\_\_

**Tempo de docência na instituição pesquisada:** \_\_\_\_\_

**ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

- 1) Como ocorre o período de adaptação na creche?
- 2) O que você entende sobre os conceitos “Objetos transicionais ou objetos de apego”?
- 3) Você já havia pensado na relação dos bebês e das crianças pequenas com os objetos transicionais?
- 4) Você sabe qual é o seu significado e importância desses objetos para os bebês e para a criança pequena?
- 5) A gestão da escola faz alguma menção ou restrição quanto ao uso desses objetos? Explique.
- 6) Enquanto educadora, você permite que os bebês e as crianças pequenas utilizem os objetos transicionais durante o período de adaptação? Por quê?
- 7) Quais são os objetos que os bebês e as crianças pequenas mais se utilizam?

8) Enquanto observa os bebês e as crianças pequenas, você percebe alguma diferença no comportamento daqueles que utilizam os objetos transicionais e dos que não utilizam? Explique.

9) Se sim, em quais momentos essas mudanças de comportamento ficam mais evidentes?

10) Você acha que há um tempo determinado para que os bebês e as crianças pequenas se utilizem desses objetos, após o processo de adaptação?

11) De acordo com o seu entendimento, existe um período determinado para que os bebês e as crianças pequenas deixem de utilizar esses objetos? Qual seria esse período e como deve ser esse processo?