



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Alessandra Sarkis de Melo

A RELAÇÃO ENTRE PAIS E PROFESSORES DE BEBÊS:
Uma análise da natureza de seus encontros diários

Rio de Janeiro

2008

Alessandra Sarkis de Melo

A RELAÇÃO ENTRE PAIS E PROFESSORES DE BEBÊS:
Uma análise da natureza de seus encontros diários

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eliana Bhering

Rio de Janeiro

2008

MELO, Alessandra Sarkis de.

A relação entre pais e professores de bebês: uma análise da natureza de seus encontros diários / Alessandra Sarkis de Melo. – Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Educação, 2008.

v, 168p.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2008.

Orientadora: Eliana Bhering.

1. Parceria família-escola 2. Bem estar. 3. Contextos de Desenvolvimento. 4. Mesossistema. 5. Envolvimento de pais. – Teses. I. Bhering, Eliana (Orient.). II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título

Alessandra Sarkis de Melo

A RELAÇÃO ENTRE PAIS E PROFESSORES DE BEBÊS:

Uma análise da natureza de seus encontros diários

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: _____

(Eliana Bhering, PhD. em Educação, UFRJ)

(Patrícia Corsino, Dr^a. em Educação, UFRJ)

(Maria Helena Cordeiro, Dr^a. em Psicologia do Desenvolvimento, UNIVALI)

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente à professora Eliana Bhering que, muito mais que orientadora para esta pesquisa, é uma inspiração para minha formação e atuação profissional. Agradeço pela paciência nos momentos de dúvidas, nas idas e vindas e por me fazer refletir a partir de cada frase aqui escrita. Com certeza aprendi muito e sei que ainda há muito que aprender. Tenho absoluta certeza que sem sua participação não teria chegado até aqui.

Agradeço às professoras que participaram da pesquisa, permitindo a observação no cotidiano de seus trabalhos.

Agradeço à participação dos pais e também por terem consentido com a participação de seus filhos.

Muitos contribuíram para este trabalho, seja de modo direto ou indireto. Conversas informais e situações vividas no dia-a-dia me inspiravam e me faziam refletir continuamente sobre as relações estudadas. Para não ser injusta, agradeço a todos!

No society can long sustain itself unless its members have learned the sensitivities, motivations, and skills involved in assisting and caring for other human beings.

(BRONFENBRENNER, 2001, p.14).

RESUMO

Muitas crianças no nosso país passam uma parte considerável do dia em instituições de Educação Infantil ampliando seus contextos sociais para além da família. Refletir sobre a construção de diferentes contextos pelos quais as crianças pequenas passam é preocupação atual. As vidas das famílias são afetadas atualmente pela política de serviços de Educação Infantil para crianças pequenas. Embora tal prática educativa para crianças entre 0 a 5 anos e 11 anos seja recente em nosso país, ela traz repercussões importantes para o desenvolvimento da criança. Entendemos que o que acontece entre pais e escola influencia a relação deles e também dos adultos com as crianças, tendo impacto no curso de desenvolvimento. As mudanças vivenciadas pelas famílias têm influências no bem estar das crianças. Se o microsistema família assim como o macrosistema estão se modificando e afetando o bem estar da criança é importante refletirmos sobre o impacto de outros contextos nos quais a criança vive. As pesquisas nos mostram que a relação família-escola é permeada por tensões e sentimentos ambivalentes. Os estudos não indicam de modo consensual quais são as implicações que frequentar uma instituição de Educação Infantil pode ter no desenvolvimento da criança. Sabemos, entretanto que as relações de confiança que crianças e famílias estabelecem com a escola estão associadas com níveis altos de bem estar da criança. Confiança e comunicação são elementos essenciais para a parceria entre família e escola. O modelo P-P-C-T (Processo-Pessoa-Contexto-Tempo) de Urie Bronfenbrenner é o *design* de pesquisa que permite a investigação da relação entre as características da pessoa e do ambiente como fatores determinantes do desenvolvimento do indivíduo. O objetivo principal desta pesquisa é investigar a natureza da interação diária dos pais e professores de crianças entre 4 meses e 1 ano e 5 meses que frequentam, em período integral, uma unidade de Educação Infantil de uma universidade federal. Para tanto, utilizamos como instrumentos a planilha de observação de encontros de pais e professores e também a escala de bem estar. Os dados obtidos com a planilha foram analisados quanto à frequência e também foram analisados por meio do software CHIC. Os resultados indicam que há interação entre pais e professora geralmente sobre a criança. As trocas das conversas se referiram, de forma unânime, aos cuidados pessoais. A análise do CHIC indica que a falta de iniciativa impede interações posteriores. O padrão de atitude durante as interações é de receptividade por parte das professoras e dos pais. Este padrão não corresponde ao modelo indicado pela literatura de envolvimento de pais que diz que é da escola a responsabilidade de estimular e favorecer a relação de parceria. A liderança dos encontros é compartilhada e a expressão é na maioria das vezes positiva. Os resultados sugerem que mais pesquisas são necessárias nesta área, especialmente para avaliar a faixa etária compreendida pela Educação Infantil.

Palavras-chave: parceria família-escola; bem estar; contextos de desenvolvimento; mesossistema; envolvimento de pais.

ABSTRACT

Many children in our country spend most of the day in day care centers expanding their social contexts beyond the family. Thinking about building different contexts in which young children spend time is a factual worry. The lives of families are nowadays affected by the policy of day care services for young children. Although that educational practice for children between 0 to 5 years and 11 months old is new in our country, it brings important consequences for children development. We understand that what happens between parents and school influences their relationships as well as between adults and children, having impact in the course of the children development. The changes families have been going through influence the children's well-being. If the microsystem family and the macrosystem are changing and affecting child's well-being, it is important to consider the impact of other contexts in which the child lives. The researches in the area show that family-school relationship is based on tension and ambivalent feelings. Studies do not indicate agreement on what the consequences of attending day care centers may be. We know, however, that trustworthy relationship that children and families have with school are associated with high levels of children's well-being. Trust and communication are essential elements for family-school partnership. Urie Bronfenbrenner's P-P-C-T model (Process-Person-Context-Time) is the research design that allows the study of the relations between features of the person and of the environment as decisive for the individual development. The main goal of this research is to study the nature of the daily interaction between parents and teachers of children who were 4 months to 1 year and five months old who attended a day care center of a federal university on a full time basis. For that, we used as instruments, the parent and teacher observation grid and also the well-being scale. The data obtained with the grid were analyzed as for their frequency and also using the CHIC software. The results indicate there is interaction between parents and teachers through restricted communication, usually about the child. The conversation referred, without exception, to personal care. CHIC analyses indicate that lack of initiative prevents later actions. The pattern of attitude during the interactions is of receptivity from teachers and parents. This pattern does not fit the model indicated by parent involvement literature which says that it is the school responsibility to stimulate and support the partnership. The leadership in the meetings is shared and the expression is mostly positive. Results suggest that more research is needed in this area specially to cover other age-range.

Key-words: family-school relationship; well-being; context of development; mesosystem; parent involvement.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: O modelo de Hornby p.52

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Mudanças nos dados para coleta de trocas por escrito da agenda	p.78
Quadro 2: Grupos de crianças da escola pesquisada	p.85
Quadro 3: Perfil das professoras que participaram da pesquisa	p.87
Quadro 4: Perfil das crianças que participaram da pesquisa	p.88
Quadro 5: Perfil das mães que participaram da pesquisa	p.88
Quadro 6: Perfil dos pais que participaram da pesquisa	p.89
Quadro 7: Dados da criança 1	p.94
Quadro 8: Dados da criança 2	p.99
Quadro 9: Dados da criança 3	p.104
Quadro 10: Dados da criança 4	p.109
Quadro 11: Dados da criança 5	p.114
Quadro 12: Dados da criança 6	p.119
Quadro 13: Dados da criança 7	p.124
Quadro 14: Dados da professora 1	p.129
Quadro 15: Dados da professora 2	p.133
Quadro 16: Abreviações para o CHIC	P.137
Quadro 17: Natureza do padrão de encontros dos pais	p.145
Quadro 18: Natureza do padrão de encontros das professoras	p.146

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	19
2.1	MODELO BIOECOLÓGICO DO DESENVOLVIMENTO	19
2.1.1	Processo	21
2.1.2	Pessoa	24
2.1.3	Contexto	27
2.1.4	Tempo	33
2.2	EDUCAÇÃO INFANTIL, INFÂNCIA E FAMÍLIAS NA ATUALIDADE	36
2.3	TRANSIÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA	44
2.3.1	Significados da transição	44
2.3.2	Sentimentos dos pais e professores	45
2.4	ENVOLVIMENTO DE PAIS	48
2.5	O QUE AS PESQUISAS NOS MOSTRAM (E O QUE NÃO MOSTRAM)	56
3	METODOLOGIA	63
3.1	MÉTODO	63
3.2	INSTRUMENTOS	66
3.2.1	Planilha de observação da interação entre pais e professores	66
3.2.2	Escala de bem estar	80
3.2.3	Software CHIC	84
3.3	PARTICIPANTES	85
3.4	COLETA DE DADOS	90
4	RESULTADOS	93
4.1	PADRÃO DE INTERAÇÃO DOS PAIS	93
4.2	PADRÃO DE INTERAÇÃO DAS PROFESSORAS	129

4.3 GRÁFICO IMPLICATIVO DO CHIC	137
5 DISCUSSÕES DOS DADOS	144
6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	163

1 INTRODUÇÃO

A escola e a família se caracterizam atualmente como importantes contextos na vida de crianças pequenas. As famílias têm vivenciado muitas modificações em sua estrutura e modos de funcionamento e isto tem influências importantes no desenvolvimento das crianças. As creches e pré-escolas vivenciaram também mudanças nos últimos anos, caracterizando-se por propostas de cunho pedagógico, afastando-se do papel unicamente assistencialista. Considerando a escola e a família como contextos de desenvolvimento da criança, não podemos desconsiderar as implicações que tais mudanças têm no desenvolvimento humano.

Dados recentes do IBGE (2004) nos mostram que tem havido aumento no número de crianças que freqüentam instituições de Educação Infantil (EI). A legislação proposta na Constituição de 1988 regula a educação de crianças de 0 a 6 anos como um direito da criança, um dever do Estado e uma opção da família. Com a LDB de 1996, é assegurado o direito ao atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças com idade entre zero e 5 anos e 11 meses¹ como sendo a primeira etapa da educação básica. A EI deve complementar a ação da família e da comunidade. Sendo este o cenário atual, consideramos as creches e pré-escolas não só como parte da educação básica (LDB, 1996), mas também como uma política que atua como apoio às famílias. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (1998) aponta a importância de se dar uma atenção especial à relação estabelecida entre as famílias e as instituições de Educação Infantil (EI), principalmente devido às características da faixa etária. A necessidade de creches e pré-escolas atualmente é real e as famílias contam com esta oferta. As relações desenvolvidas nas instituições de EI e, conforme mencionam os RCNEI, a relação entre os pais (ou os responsáveis pela criança) e os professores constitui a

¹ Importante ressaltar aqui que em 2006 houve modificação na redação da LDB de 1996, alterando o atendimento na educação infantil para até 5 anos e 11 meses e a partir dos 6 anos inicia-se o Ensino Fundamental, caracterizando o ensino obrigatório a partir dos 6 anos de idade (BRASIL, 2004).

base do trabalho da EI, construindo contextos que fomentam o desenvolvimento e bem-estar da criança pequena.

Os dados da literatura (BLATCHFORD *et. al.*, 1984; SARKIS, 2006) indicam que em geral os pais sentem-se satisfeitos com o serviço prestado aos seus filhos em creches e pré-escolas, porém este sentimento não está relacionado à parceria entre família e escola. A família parece se ver na situação de ter que dividir os cuidados da criança com pessoas que não conhece, o que pode gerar sentimentos de angústia e culpa, dificultando a relação entre pais e professores. Quando os pais sentem-se inseguros, as professoras costumam interpretar que os pais estão desconfiados delas e assim começa uma relação que não favorece a parceria. Se considerarmos o papel essencial da família na formação da criança não podemos simplesmente ignorar sua participação no processo educativo, principalmente no que se refere às creches e pré-escolas. Como bem aponta o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil: “*De maneira geral, as instituições de educação devem servir de apoio real e efetivo às crianças e suas famílias, respondendo às suas demandas e necessidades*” (1998, p.77). Entretanto, dados da literatura e de pesquisas a respeito desta parceria entre família e escola ainda são escassos.

De acordo com Rossetti-Ferreira *et. al.* (1994), o período da entrada da criança na EI é um momento crítico para todos os envolvidos. Trata-se da primeira transição de casa para o ambiente escolar com todas as repercussões deste evento. Os pais neste momento experimentam sentimentos que os confundem e amedrontam. Criar um espaço comum para a interação entre as crianças, seus pais e educadores, partindo de uma política de envolvimento de pais na instituição escolar é o primeiro passo para a construção de uma relação de parceria entre os sistemas da família e da escola.

Acreditamos que o nível de bem estar das crianças na escola, além de outras coisas, está de alguma maneira relacionado com a relação entre pais e professores. A relação de confiança, de segurança, de comunicação e as expressões dos pais em geral têm consequência para a parceria. Dados de pesquisas (BLATCHFORD *et. al.*, 1984; MANTOVANI & TERZI, 1998; SARKIS, 2006) parecem indicar que há relação entre o bem estar das crianças e dos pais e as relações que eles estabelecem com os professores e com a escola. Os dados sobre o bem estar das crianças podem nos mostrar como as crianças experimentam estar sob os cuidados de pessoas não familiares, o que parece ter relação com as interações de pais e professoras. Por isto nos interessamos pelo nível de bem estar das crianças nesta pesquisa. Não se trata de uma relação causal e linear, mas sim de experiências que se afetam mutuamente.

É nosso interesse observar o que acontece diariamente nos encontros entre pais e professores na momento de saída das crianças porque o que acontece entre eles diariamente tem impacto na intervenção feita tanto na escola como em casa e também na relação que a escola desenvolve com as famílias.

Entendemos a relação família-escola como um mesossistema que é, de acordo com Bronfenbrenner (1988), a confluência de microsistemas. Temos interesse em observar a relação entre professores e pais de crianças para que possamos identificar o padrão de interação entre pais e professoras.

A prática de atender crianças pequenas (0 a 3 anos) em escolas no que diz respeito à prática e intervenção pedagógica em nosso país é recente. Entendemos que o que acontece entre pais e escola influencia a relação deles, adultos, e também dos adultos com as crianças tendo impacto no curso de desenvolvimento da criança. No caso da criança pequena, a família tem sido historicamente o principal contexto de desenvolvimento. No entanto, a família é também afetada direta e indiretamente por outros contextos. Bronfenbrenner (1986) pontua

que os processos que ocorrem em diferentes contextos são interdependentes e afetam-se de forma recíproca. Quando a criança frequenta a EI, os processos que ocorrem na família e na escola contribuem para e influenciam o curso de seu desenvolvimento. O que ocorre no contexto familiar é trazido pela criança para o contexto escolar e vice-versa. A criança está inserida no microssistema família e no microssistema escola e as relações que ela desenvolve em cada sistema com seus pais e professores são diferentes tendo diferentes repercussões em seu desenvolvimento e modo de estar no mundo.

Muitas crianças no nosso país passam uma parte considerável do dia em instituições de EI ampliando seus contextos sociais para além da família. Refletir sobre a construção de diferentes contextos pelos quais as crianças pequenas passam é preocupação atual. De acordo com Bronfenbrenner (1995), as pessoas são suscetíveis, de forma diferenciada, às condições e forças externas às quais estão expostas em suas vidas. Por isso estas variações devem ser levadas em consideração nas pesquisas.

A preocupação central desta pesquisa é identificar o padrão de interação entre pais e professores de crianças menores de 2 anos de idade que frequentam uma instituição de EI. Reconhecemos que o desenvolvimento humano é influenciado pelos contextos, imediatos ou não, nos quais as pessoas estão inseridas (políticas públicas, nossas escolas, atendimento médico, etc.). Entretanto, os componentes pessoais não perderam sua força. Bronfenbrenner (1995), em seu modelo teórico-metodológico propõe que o desenvolvimento humano se dá por meio de processos de mudanças feitas a partir da interação entre os ambientes e as pessoas e estas revelam suas características pessoais ao longo das relações estabelecidas. Acreditamos que cada pessoa tem a sua individualidade o que, por sua vez, determinará a maneira pela qual ela interagirá com os ambientes já existentes que compõem o mundo ao seu redor e com as outras pessoas. Tendo dito isto, o que os pais e professores preparam (individualmente e por meio de suas interações) é muito importante para o desenvolvimento e o bem estar das

crianças. No caso da EI, é importante que as crianças se sintam bem nos ambientes preparados para socialização e aprendizagem e principalmente que a confiança seja estabelecida entre todos os envolvidos. Rinaldi (2002) salienta que a escola deve ser um espaço integrado à família. Podemos considerar a EI como mais um recurso da sociedade para o crescimento do cidadão, primando por princípio por estabelecer parceria com as famílias. Esta parceria se pauta na idéia de que a escola exerce uma função social, especialmente a EI, de criar um espaço para aprendizagens, experiências e relações entre todos os envolvidos e não somente lugar de aprendizagem de conteúdos e habilidades específicas (BHERING & SARKIS, 2007).

O objetivo principal desta pesquisa é investigar a natureza da interação diária dos pais e professores de crianças entre 4 meses e 1 ano e 5 meses que freqüentam, em período integral, uma unidade de educação infantil de uma universidade federal. Gostaríamos de refletir sobre as implicações do mesossistema para o desenvolvimento e o bem estar das crianças.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, na primeira seção do capítulo de Revisão Bibliográfica faremos uma apresentação do modelo teórico-metodológico de desenvolvimento de Urie Bronfenbrenner. Neste modelo, o ambiente tem importante relevância no processo de desenvolvimento atuando de forma conjunta com as características da pessoa. Os ambientes nos quais as pessoas se inserem têm papel significativo no desenvolvimento. O fato de crianças estarem ampliando desde muito cedo seus ambientes imediatos tem implicações para o desenvolvimento de acordo com a proposta teórica do autor. Os microssistemas casa e escola de educação infantil se tornam os mais importantes contextos nos quais as crianças atualmente estão inseridas. A conexão entre estes microssistemas compreendida enquanto um mesossistema tem implicações para o desenvolvimento da criança. A relação família-escola é um aspecto-chave do processo de desenvolvimento de crianças na atualidade. O nosso

interesse se dá em observar a natureza das interações diárias entre professores e pais, de modo que possamos visualizar o mesossistema.

Na segunda seção, trazemos uma contextualização da Educação Infantil na atualidade. Com a regulamentação legal sobre o atendimento de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, a EI se caracteriza enquanto primeira etapa da Educação Básica. Apontamos as especificidades do trabalho a ser realizado nesta faixa etária e a necessidade de estarmos atentos à importância do papel desempenhado pela família e do papel que cabe à escola de atuar de forma conjunta às famílias, com uma relação de parceria em prol do desenvolvimento da criança. Partimos da compreensão das concepções que apontam para a importância do relacionamento da criança com seus pais, principalmente a relação de apego com a mãe. Entendemos também que o contexto de vida das famílias se modificou e as formas de organização familiares também mudaram. A escola de educação infantil é contexto de desenvolvimento para um número crescente de crianças, sendo relevante atentarmos para as relações que construímos com as famílias e as práticas que as escolas desenvolvem para envolverem os pais na educação de seus filhos. Trazemos o aspecto da transição família-escola na terceira seção, por acreditarmos que se trata de um momento crucial para a escola construir relações de confiança e de parceria com as famílias. Na quarta seção, abordamos o envolvimento de pais, mostrando exemplos de práticas que trabalham nesta perspectiva na Inglaterra, Estados Unidos e Itália. Tais práticas nos inspiram por se colocarem como apoio às famílias, acreditando que a relação com os pais é algo importante para o trabalho com crianças pequenas. Para finalizar a Revisão Bibliográfica, apresentamos o cenário de pesquisas relacionadas à frequência de crianças à EI que trazem contribuições a respeito das implicações da frequência a instituições educativas para o desenvolvimento da criança e para a construção de apego seguro. Também apresentamos dados de pesquisas que tratam da relação com os pais no momento de transição casa/escola.

Na metodologia explicamos os caminhos percorridos para a realização da pesquisa. Na seção de resultados, apresentamos os dados obtidos em relação aos pais de cada criança e cada professora. Na seção seguinte, analisamos e discutimos os dados a partir de um quadro que apresenta o padrão da interação dos pais de cada criança, assim como um quadro do padrão de cada uma das professoras. Encerramos o trabalho, fazendo uma análise dos dados caminhando para algumas considerações finais a partir da discussão com uma reflexão sobre futuros caminhos das pesquisas na área.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 MODELO BIOECOLÓGICO DO DESENVOLVIMENTO

Bronfenbrenner desenvolveu a perspectiva teórico-metodológica chamada de modelo bioecológico com o objetivo de investigar o desenvolvimento do indivíduo através da relação entre este e o ambiente (1999). O modelo de Bronfenbrenner é conceituado numa perspectiva ecológica, na qual indivíduo e contexto se relacionam e se definem de forma recíproca. Tudge, Gray e Hogan (1997) apontam que uma abordagem que tem uma perspectiva ecológica considera sempre a pessoa em mudança relacionada com um contexto em mudança, em que ambos se afetam.

O desenvolvimento do indivíduo neste modelo se refere à continuidade e mudança nas características biopsicológicas dos seres humanos, tanto individualmente, como em grupo, ao longo do curso de vida da pessoa e através de gerações e do tempo histórico (BRONFENBRENNER, 2001). O desenvolvimento humano ocorre através de processos gradativamente mais complexos de interação recíproca entre um sujeito ativo e as pessoas, ambientes e símbolos do seu ambiente. Este processo de reciprocidade é chamado de processo proximal que, para ter efeitos no desenvolvimento, deve ocorrer de forma regular durante um período extenso de tempo (*Id.*, 1995).

O alcance dos potenciais humanos requer mecanismos de intervenção que conectam o interior com o exterior num processo de mão dupla que ocorre não instantaneamente, mas através do tempo (BRONFENBRENNER & CECI, 1994, p.572, tradução nossa).

Bronfenbrenner (1995) relata que a forma, o poder, o conteúdo e a direção dos processos proximais que têm efeito sobre o desenvolvimento variam sistematicamente como uma função conjunta das características biológicas e psicológicas da pessoa em

desenvolvimento, do ambiente, imediato ou remoto, nos quais esses processos acontecem e a natureza dos resultados em termos de desenvolvimento. O sujeito e o ambiente têm importante contribuição no processo de desenvolvimento:

...se os processos proximais são os motores do desenvolvimento, são as características da pessoa e do contexto que fornecem o combustível necessário e a maioria do direcionamento. Entretanto, no final, o que importa é o destino alcançado (*op.cit.*, 1994, p.584, tradução nossa).

O desenvolvimento num momento posterior do tempo é resultado de uma função conjunta entre um **processo proximal**, as características próprias da **pessoa** em desenvolvimento, o **contexto** imediato no qual a pessoa vive e a quantidade e frequência de **tempo** no qual a pessoa em desenvolvimento tem estado exposta a um processo proximal específico e ao ambiente. Este é o modelo P-P-C-T de desenvolvimento (Processo-Pessoa-Contexto-Tempo).

De acordo com Bronfenbrenner e Evans (2000), para ocorrer o desenvolvimento da pessoa, ela precisa participar ativamente de interações recíprocas de complexidade crescentes com pessoas com as quais desenvolve apego forte, mútuo e irracional e que, com o tempo, se comprometa com o bem-estar e desenvolvimento dos outros, de preferência, por toda a vida. O estabelecimento e a manutenção das interações entre o cuidador e a criança dependem da disponibilidade e envolvimento de outro adulto (terceira pessoa) que dá apoio e encoraja a pessoa que cuida e interage com a criança. Bronfenbrenner (1989) propõe ainda que o funcionamento efetivo do processo de educar crianças no contexto familiar e em outros contextos, tais como creches e escolas, requer que haja padrões de trocas de informação estabelecidos e contínuos, além de confiança mútua entre os principais ambientes nos quais as crianças e suas famílias vivem. O autor considera que o local de trabalho dos pais exerce importante influência no desenvolvimento das crianças tendo em vista que as famílias enfrentam atualmente muitos conflitos entre as necessidades da família e as demandas do

trabalho. Isto pode acarretar altos níveis de estresse para as famílias tendo efeito importante no modo de funcionamento familiar e conseqüentemente, no desenvolvimento das crianças.

Bronfenbrenner (*Ibid.*) também pontua a necessidade de haver políticas públicas e ações que funcionem como suporte às atividades de educar crianças de forma ampla abrangendo pais, cuidadores, professores, parentes, amigos, vizinhos, parceiros de trabalho e também as instituições políticas, econômicas e sociais da sociedade como um todo para o funcionamento efetivo de educar na família e em outros contextos.

O modelo P-P-C-T (Processo-Pessoa-Contexto-Tempo) é o *design* de pesquisa que permite a investigação da relação entre as características da pessoa e do ambiente como fatores determinantes do desenvolvimento do indivíduo. O autor aponta que neste modelo as características da pessoa aparecem duas vezes: na primeira vez como um dos quatro elementos e depois como resultado do desenvolvimento que podem ser observados na pessoa num momento posterior no tempo, sendo resultado da interação cumulativa dos quatro componentes do modelo. No modelo bioecológico, podemos considerar que a pessoa é tanto produtora como produto do desenvolvimento (*Id.*, 1999). A relação entre contexto, características da pessoa e processos proximais nos é pertinente na medida em que os contextos preparados para as crianças são vitais e as interações aí estabelecidas são determinantes para o desenvolvimento da criança.

2.1.1 Processo

Os processos proximais são uma parte importante do modelo de desenvolvimento aqui exposto. De acordo com Bronfenbrenner e Morris (1998), eles funcionam como motor do desenvolvimento. O poder exercido pelos processos proximais varia em função do contexto e das características da pessoa (BRONFENBRENNER, 2001b).

Para ocorrer o desenvolvimento a pessoa deve engajar-se em uma atividade contínua durante um período de tempo para que ocorra desenvolvimento de fato. Estas interações contínuas são chamadas de processos proximais. Atividades feitas em períodos curtos (como fim de semana, por exemplo) ou atividades que são frequentemente interrompidas não se caracterizam como processos proximais. Também não basta que as atividades sejam repetidas; elas precisam crescer em complexidade. Os processos proximais ocorrem por meio de interação com pessoas, assim como com objetos e símbolos. Os objetos e símbolos devem ser estimulantes e convidativos à exploração, proporcionando que ocorram os processos proximais (BRONFENBRENNER, 1999).

Os processos proximais requerem a transferência de energia entre a pessoa em desenvolvimento e as outras pessoas, objetos ou símbolos. Esta transferência pode seguir a direção da pessoa em desenvolvimento para as outras pessoas, objetos ou símbolos, ou ainda destes para a pessoa em desenvolvimento (reciprocidade). Além disso, podem ocorrer separada ou simultaneamente (BRONFENBRENNER & EVANS, 2000).

Os processos proximais podem levar a dois principais resultados de desenvolvimento: a competência e a disfunção. A competência se refere à aquisição e posterior desenvolvimento de conhecimentos e habilidades e que dirigem o comportamento da pessoa em direção a situações e domínios de desenvolvimento. A disfunção diz respeito à dificuldade da pessoa em manter o comportamento e a integração do comportamento na variadas situações e domínios de desenvolvimento (BRONFENBRENNER & MORRIS, 1998).

Os efeitos desenvolvimentais dos processos proximais podem variar em função dos contextos. No caso de crianças que vivem em contextos precários e, portanto, e privados de condições mínimas para o desenvolvimento saudável é provável que haja maior disfunção no desenvolvimento resultando, por outro lado, que tenham mais atenção e envolvimento dos pais devido às dificuldades encontradas. Já no caso de crianças que vivem em ambientes

estáveis e com recursos diversos, os pais se voltam para as crianças, porém focados mais pelos sinais gratificantes do desenvolvimento estando atentos aos progressos do desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 2001b). Os processos proximais variam em função do conteúdo e das características das pessoas. Além disso, têm efeito de reduzir ou amenizar as diferenças dos ambientes no resultado do desenvolvimento. Eles exercem mais efeitos em pessoas que estão em ambientes mais vantajosos e estáveis no caso de competências desenvolvimentais, entendidas como aquisição e desenvolvimento posterior de conhecimento e habilidades (BRONFENBRENNER, 1999).

Considerando as crianças que frequentam outros ambientes além do contexto familiar como, por exemplo, creches e/ou pré-escolas, seus processos proximais vão depender em grande parte das características pessoais e também das intervenções feitas nos microsistemas. Por exemplo, uma criança é extremamente tímida e evita contatos com outras crianças. A partir de interações consistentes por parte das professoras pode iniciar interações e trocas com outras crianças, o que provavelmente terá reflexos nos seus processos proximais e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento. Os processos proximais são capazes de atuar em conjunto às características da pessoa e favorecer seu desenvolvimento.

Conforme as crianças crescem a tendência é que seus processos proximais se ampliem e tornem-se mais complexos e acompanhem a ampliação das suas capacidades. Os intervalos entre os períodos de atividade cada vez mais complexas tendem a tornarem-se gradativamente mais longos ocorrendo de modo regular para que o desenvolvimento continue a avançar. Existe também uma tendência de que, conforme a criança cresça, o número de pessoas com as quais ela interage aumente de forma regular em períodos extensos de tempo. Estas pessoas são chamadas de “outros significativos” e não há limite para quantas pessoas podem funcionar neste papel (BRONFENBRENNER & MORRIS, 1998). No que diz respeito ao desenvolvimento de crianças, a presença de adultos como mediadores tem um importante

papel. Eles devem manter interações recíprocas com a criança de modo a construir uma relação duradoura e significativa. Inicialmente, as pessoas que costumam realizar este papel são os pais. As interações com o ambiente físico e o mundo social capacitam a criança a ampliar seus relacionamentos para além do ambiente imediato, que é a casa e as pessoas inseridas neste contexto. A criança pode aproveitar experiências em outros contextos, como a escola, e também com outras pessoas e objetos destes contextos. Os processos proximais se constituem enquanto o elemento mais importante no modelo PPCT (TUDGE *et. al.*, 2000). Segundo Tudge *et. al. (Id.)*, os processos proximais são como a essência das atividades diárias nas quais a criança se envolve, normalmente com outras pessoas. “... *processos proximais são a essência do que ocorre no curso das atividades diárias entre indivíduos em desenvolvimento e seus parceiros sociais*” (*op.cit.*, p.2, tradução nossa).

Os **P**rocessos proximais são tidos como os mecanismos primários produtores de desenvolvimento humano. O poder que exercem varia substancialmente como uma função das características da **P**essoa, dos **C**ontextos imediatos ou remotos e dos períodos de **T**empo nos quais os processos proximais ocorrem (BRONFENBRENNER & MORRIS, 1998).

2.1.2 Pessoa

De acordo com Bronfenbrenner e Morris (1998), existem três características da pessoa que podem influenciar o desenvolvimento, pois têm o poder de afetar os processos proximais no curso da vida. São elas as disposições, os recursos e as demandas.

As disposições ativas de comportamento são as características da pessoa que mais provavelmente influenciam seu futuro desenvolvimento. Estas disposições podem afetar os processos proximais, sendo então chamadas de características instigadoras de

desenvolvimento. Bronfenbrenner (1993) chama atenção para o fato de que tais características não determinam o curso do desenvolvimento. Elas podem favorecê-lo, porém isto depende também de outras forças e recursos. Exemplos destas características são a curiosidade, iniciativa e responsividade. Por outro lado, quando as disposições retardam ou dificultam a ocorrência dos processos proximais, elas são chamadas de características que dificultam o desenvolvimento. Exemplos destas são a impulsividade, distração, apatia, insegurança, timidez (*Ibid.*).

O modo de funcionar da pessoa estimula reações diferenciadas nos ambientes e nas pessoas. Para Bronfenbrenner (*Ibid.*) estas são características de estímulo pessoal. Elas são importantes para o desenvolvimento pelo fato de que mobilizam processos de interação interpessoais recíprocos ao longo do tempo, influenciando portanto, o curso do desenvolvimento.

Bronfenbrenner (1993) aponta três tipos de disposições ativas que podem funcionar como instigadoras do desenvolvimento. Os três tipos de disposições instigadoras de desenvolvimento são muito poderosas pelo impacto que têm no desenvolvimento. Elas não evocam reações do ambiente, mas modulam a responsividade de forma ativa da pessoa em relação ao ambiente. Elas surgem desde a infância e têm reflexo progressivamente mais complexo no funcionamento psicológico. É importante ressaltar que tais características por si só não determinam o curso do desenvolvimento, pois seus efeitos são dependentes de todo o funcionamento do sistema ecológico (*op.cit.*). A primeira e mais precoce disposição ativa instigadora de desenvolvimento é a responsividade seletiva que implica em diferentes respostas, atrações e explorações de aspectos do ambiente físico e social. A segunda destas disposições é a capacidade de se engajar e persistir em atividades de progressiva complexidade, sendo chamadas de propensões estruturantes. A terceira classe de disposições promotoras do desenvolvimento são as crenças diretivas, ou seja, as crenças que a pessoa tem

sobre si mesma como um agente ativo na relação consigo mesma e com o ambiente (BRONFENBRENNER, 1993; BRONFENBRENNER & MORRIS, 1998)

Os recursos da pessoa são características que também influenciam seu desenvolvimento. Estas características não se relacionam com a disposição seletiva para a ação. Entretanto, elas constituem os componentes biopsicossociais que influenciam a capacidade do organismo para engajar-se efetivamente em processos proximais. A primeira destas características são as condições que limitam ou dificultam a integridade funcional do organismo (problemas genéticos, baixo peso ao nascer, deficiências, doenças, processos degenerativos, etc.). Por outro lado, as propriedades do desenvolvimento também se constituem das capacidades, do conhecimento, das habilidades e experiência, que neste caso, favorecem a ocorrência dos processos proximais (BRONFENBRENNER, 1993).

As características de demanda, por sua vez, se referem a características da pessoa que são capazes de instigar ou não reações ambientais, de forma que possam impedir ou favorecer os processos de crescimento psicológico. Como exemplo de tais características da pessoa temos um bebê que chora muito e um bebê muito alegre. Estas características individuais farão com que as pessoas interajam com eles de forma diferenciada, não necessariamente de modo melhor ou pior. Entretanto, a forma de interação pode trazer implicações para o curso de desenvolvimento da pessoa (BRONFENBRENNER & MORRIS, 1998).

Além das características mencionadas anteriormente, os sistemas de crenças de pessoas significativas para a pessoa em desenvolvimento podem funcionar como instigadores e mantenedores de interação recíproca com ela (BRONFENBRENNER, 1995).

2.1.3 Contexto

O contexto se caracteriza por qualquer evento ou condição fora do organismo que pode influenciar ou ser influenciada pela pessoa em desenvolvimento. (BRONFENBRENNER & CROUTER, 1983).

...contextos ambientais influenciam os processos proximais e os resultados desenvolvimentais não só em termos dos recursos que eles tornam disponíveis, mas também na medida em que eles fornecem a estabilidade e a consistência através do tempo que os processos proximais precisam para seu funcionamento efetivo (BRONFENBRENNER, 1999, p.23, tradução nossa).

É uma das características do modelo bioecológico a conceituação do ambiente ecológico como um conjunto de sistemas que se relacionam. O poder das forças do desenvolvimento que operam em um dos níveis do sistema depende da natureza das estruturas ambientais que existem no mesmo e nos sistemas nos outros níveis. A teoria dos sistemas ecológicos se baseia no fato de que o desenvolvimento é uma função das interações entre a pessoa e as forças que emanam dos vários ambientes e das relações entre estes ambientes. (BRONFENBRENNER, 1999).

O contexto no modelo bioecológico é concebido como um conjunto de sistemas concêntricos em quatro níveis sucessivos que compreendem o microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema (*Id.*, 1995).

O contexto, assim como a pessoa, tem características que são instigadoras de desenvolvimento. Estas, em interação com as características individuais, podem facilitar ou impedir o desenvolvimento. Como características instigadoras de desenvolvimento do contexto podemos considerar os recursos materiais, físicos e sociais, a estabilidade destes recursos, além do fato de estes recursos se apresentarem de modo organizado ou desorganizado. Estes aspectos do ambiente podem ser observados em todos os níveis (TUDGE *et. al.*, 1997).

O microsistema é o ambiente imediato que contém a pessoa em desenvolvimento. Consiste em um padrão de relações da pessoa em desenvolvimento com outras pessoas, objetos ou símbolos. Estas relações se caracterizam por ocorrerem face-a-face através de interações progressivamente mais complexas no ambiente imediato (BRONFENBRENNER, 1979; BRONFENBRENNER & MORRIS, 1998).

O microsistema se caracteriza como um contexto no qual as atividades diárias da pessoa ocorrem. Compreende também as pessoas que habitam este contexto. É o lugar no qual a pessoa em desenvolvimento passa muito tempo em interações diretas com pessoas, objetos ou características do dado contexto. Estes padrões de interação ao longo do tempo promovem as mudanças no comportamento e o desenvolvimento individual (BRONFENBRENNER & CROUTER, 1983).

Bronfenbrenner (1993) nos chama atenção para o fato de que as características deste ambiente imediato devem ser capazes de convidar e permitir a participação da pessoa em interações progressivamente mais complexas. Estas são características promotoras do desenvolvimento que partem do ambiente. De acordo com o autor, há dois aspectos do ambiente físico que podem afetar o desenvolvimento – um de forma positiva e outro de forma negativa. De um lado, temos os objetos e ambientes que convidam a manipulação e exploração e, por outro lado, temos a instabilidade, falta de estrutura e falta de previsibilidade dos acontecimentos, que podem dificultar o processo de desenvolvimento. Esta visão estendida da idéia de microsistema nos leva a considerar aspectos importantes dos ambientes imediatos da criança pequena (como por exemplo, a escola e a família) como promotores de seu desenvolvimento. Nos leva também a uma importante reflexão acerca dos ambientes que disponibilizamos para as crianças.

Bronfenbrenner e Crouter (*Ibid.*) chamam atenção para o fato de que o microsistema da criança envolve elementos como objetos físicos e brinquedos, além do modo no qual este

ambiente é organizado pelos adultos. Também envolve as interações nas quais a criança se engaja com outras pessoas do ambiente. Todos estes fatores influenciam o desenvolvimento da criança pelo fato de ativarem e moldarem padrões distintos de comportamento e de respostas.

Outro aspecto importante do microsistema se refere às conexões entre as pessoas que o compõem, à natureza destas relações e o modo como, mesmo que indiretamente, estas relações afetam a pessoa em desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1979).

O microsistema é um importante contexto de desenvolvimento. Para além do microsistema, o desenvolvimento da pessoa é afetado também por outros níveis do contexto. Ele também se dá na interconexão entre os microsistemas, ao que Bronfenbrenner denomina de mesossistemas. O mesossistema se caracteriza como um sistema de microsistemas (BRONFENBRENNER, 1988a).

Um mesossistema se caracteriza pelas ligações e processos que acontecem entre dois ou mais ambientes que contém a pessoa em desenvolvimento. Atenção especial é dada aos efeitos sinérgicos criados pela interação das características e processos desenvolvimentalmente instigativos ou inibidores presentes em cada ambiente (BRONFENBRENNER, 1993, p.22).

De acordo com Bronfenbrenner e Crouter (1983), a pesquisa que enfoca as relações do mesossistema é um modelo no qual o comportamento ou o desenvolvimento é considerado como uma função de processos que ocorrem em dois ou mais ambientes, ou das relações entre esses ambientes:

Uma perspectiva de mesossistema argumenta pela expansão do foco da avaliação para além de um único sistema, e para além da criança por si só, para incluir a análise de outros microsistemas nos quais a criança é participante (pp.397-398, tradução nossa).

O modelo de mesossistema nos levanta questões interessantes, na medida em que foca sobre as conexões entre os microsistemas. Em se tratando do mesossistema família-escola, temos como exemplos destas conexões a visita dos pais à escola antes da entrada da criança,

informações aos pais sobre os procedimentos da escola, encorajamento à participação nas atividades em sala com seus filhos.

... a capacidade de um ambiente – tal como a casa, a escola ou local de trabalho – de funcionar efetivamente como um contexto para o desenvolvimento é visto como dependente da existência e natureza das conexões sociais entre os ambientes, incluindo participação conjunta, comunicação, e a existência de informação em cada ambiente sobre o outro” (BRONFENBRENNER, 1979, pp.52-53, tradução nossa).

O mesossistema trata das relações entre dois microsistemas nos quais a pessoa atua de maneira ativa. Estas interconexões existentes entre os microsistemas são tão importantes para o desenvolvimento quanto os eventos que ocorrem nos microsistemas (BRONFENBRENNER, 1977; BRONFENBRENNER, 1979).

Uma das possíveis interações representadas pelo mesossistema diz respeito às transições ecológicas, ou seja, a entrada da pessoa em novo contexto ecológico. Cada transição tem conseqüências para o desenvolvimento da pessoa pelo fato de ela se engajar em novas atividades e novos tipos de estruturas sociais (*Id.*, 1979). A entrada da criança na escola representa uma importante transição ecológica. Bronfenbrenner (*op.cit.*) chama atenção para o fato de que as transições ecológicas são importantes por envolverem uma mudança de papel e o papel desempenhado pela pessoa altera o modo como os outros a tratam, como agem com ela, o que fazem e até mesmo como eles pensam e se sentem.

Bronfenbrenner e Crouter (1983) falam ainda do *feedback* de transição, que consiste na observação dos efeitos que a entrada de uma pessoa em um novo ambiente tem nos outros principais sistemas dos quais a pessoa participa. Como exemplo, temos os efeitos da entrada da criança na Educação Infantil (EI) para a família. “Colocar uma criança na creche pode ser importante por seus efeitos nos pais e nas crianças. Através do fornecimento de um sistema de apoio à família, a creche pode capacitar os pais a exercerem mais efetivamente o papel de educadores” (p.396, tradução nossa). Quando a criança ingressa no contexto escolar, amplia

suas relações e modos de funcionamento. Os processos proximais irão se expandir e, conseqüentemente, seu desenvolvimento. Isto por si só é uma grande mudança. Para os pais e familiares próximos, lidar com a entrada de uma criança pequena na creche/pré-escola significa lidar com muitos sentimentos, por vezes ambivalentes. Tais vivências trazem para o contexto familiar novas preocupações, rotinas e adequações. A relação entre os microsistemas no qual a criança está diretamente implicada torna-se uma real necessidade.

O microsistema e o mesossistema se caracterizam como importantes contextos de desenvolvimento nos quais a pessoa está envolvida. Entretanto, Bronfenbrenner (1993) nos pontua dois outros contextos não imediatos que exercem também importante influência no curso do desenvolvimento da pessoa. Eles exercem influência que pode ser direta ou indireta, tendo em vista que a pessoa em desenvolvimento não está necessariamente inserida nos contextos. São eles o exossistema e o macrossistema.

O exossistema se refere à relação e processos que ocorrem entre dois ou mais ambientes sendo que, em um deles pelo menos, a pessoa em desenvolvimento não está inserida. Apesar disso, os eventos que nele ocorrem afetam indiretamente os processos no ambiente imediato no qual a pessoa vive (*Ibid.*). Um exemplo clássico de exossistema é a relação entre a casa e o local de trabalho dos pais. Embora não necessariamente contenha a pessoa, ele pode envolver os outros significativos na sua vida. Qualquer instituição social que tome decisões que afetem as condições de vida das famílias pode funcionar como um exossistema (*op.cit.*)

Tudge *et. al.* (2000) ao apresentar o modelo PPCT relatam que o processo ocupa lugar de destaque. Os processos se referem às atividades que as pessoas se envolvem, quase sempre com outras pessoas. Processo é o que acontece nas atividades diárias com a pessoa em desenvolvimento e seus parceiros sociais. Os autores apontam que o modelo PPCT valoriza os processos que ocorrem nos microsistemas, como a casa, a escola, o grupo de amigos, etc..

Apesar disso, é dada grande importância aos processos que ocorrem na conexão entre os microsistemas. O desenvolvimento também é afetado por estas conexões de sistemas, denominadas de mesossistemas. Os autores apontam que a relação, ou mesmo a falta de ligação entre os microsistemas, é algo que merece um número maior de estudos para compreensão de como afetam o desenvolvimento humano. Além disso, para se compreender práticas ou atividades diárias é importante entender o contexto cultural no qual elas acontecem. Os microsistemas e mesossistemas estão inseridos num contexto mais amplo, que é o macrosistema, que reflete as características culturais e sociais. O macrosistema consiste no padrão de características do micro, meso e exossistema de uma dada cultura, subcultura ou outra estrutura social. Aqui há um interesse principalmente no que se refere aos sistemas de crenças, recursos, oportunidades, estilos de vida, opções de curso de vida e padrões de mudança sociais inseridos nos sistemas (*op.cit.*). De acordo com Bronfenbrenner (1977), o macrosistema é representado por padrões similares de estilos de vida e ideologias que se refletem nas metas e práticas de socialização. Deste modo, as condições de vida experimentadas pelas crianças de um grupo socioeconômico, étnico ou religioso específico, tendem a ser similares.

O potencial do desenvolvimento individual é delimitado pelas possibilidades que estão disponíveis em uma cultura em um determinado tempo histórico. A estrutura e o conteúdo de um determinado microsistema, seja ele a creche, a escola, a casa ou o local de trabalho, e os processos de desenvolvimento que ali podem acontecer, são no nível mais amplo, favorecidas ou não a partir da cultura. O microsistema é diretamente afetado pelas características do macrosistema no qual está inserido (VYGOTSKY, 1978; VYGOTSKY & LURIA, 1956 *apud* BRONFENBRENNER, 1993).

Bronfenbrenner (1993) aponta que a definição de macrosistema tem implicações para a teoria do desenvolvimento, assim como para os modelos de pesquisa. No que se refere às

formulações do desenvolvimento, a importância se refere ao fato de que os processos desenvolvimentais podem diferir de modo significativo na medida em que as pessoas se inserem em diferentes macrossistemas. Já no que se refere aos modelos de pesquisa, supõe que seja necessária a representação da cultura como uma característica crítica dos modelos de pesquisa que investigam processos desenvolvimentais. As características do macrossistema têm implicações nos contextos imediatos da pessoa no que se refere aos processos que promovem o desenvolvimento.

Atualmente, a vida de muitas famílias é afetada pelo atendimento em creches/pré-escolas enquanto uma política pública de atendimento à infância. Embora tal prática educativa para crianças entre 0 e 3 anos seja recente em nosso país, ela traz repercussões importantes para o desenvolvimento da criança. Entendemos que o que acontece entre pais e escola influencia a relação deles, adultos, e também dos adultos com as crianças, tendo impacto no curso de desenvolvimento. No caso da criança pequena, a família é o principal contexto de desenvolvimento. Porém, ele também é afetado por outros contextos. É importante considerar que os processos que ocorrem em diferentes contextos são interdependentes, afetando-se mutuamente (BRONFENBRENNER, 1986). Para a criança que frequenta a EI, os processos que ocorrem na família e na escola contribuem para e influenciam o curso de seu desenvolvimento.

2.1.4 Tempo

De acordo com Bronfenbrenner e Morris (1998), desenvolvimento se refere à estabilidade e mudanças nas características biopsicológicas dos seres humanos através do curso de vida e das gerações. Apontam que as características, tanto de mudança como de continuidade das pessoas através das gerações, são tão importantes quanto às características

de uma mesma pessoa no tempo. “... *eventos históricos podem alterar o curso do desenvolvimento humano, em qualquer direção, não somente para indivíduos, mas para grandes segmentos da população* (BRONFENBRENNER, 1995, p.643, tradução nossa).

Bronfenbrenner (1986) trabalha com o conceito de cronossistema, que considera o aspecto temporal relacionado com as transições que vivemos no curso de nossas vidas. Há segundo o autor dois tipos de transições: normativas (eventos do curso normal da vida, como entrada na escola, puberdade, etc.) e não normativas (eventos não esperados, como divórcio, mudanças de residência, etc.). Estas transições são importantes, pois podem servir como uma força que impulsiona a mudança desenvolvimental e, principalmente, porque elas afetam o desenvolvimento diretamente ao afetar os processos familiares. De acordo com o autor, o fato de a criança ingressar em um novo contexto, como a escola, altera as atitudes, expectativas e padrões de relacionamento dentro do contexto familiar. Estas mudanças no funcionamento familiar podem ter mais efeitos no desenvolvimento da criança do que a própria entrada no novo ambiente.

Elder (1998b *apud* BRONFENBRENNER, 1999) fala dos quatro princípios da perspectiva do curso de vida. De acordo com o primeiro princípio, o desenvolvimento do curso de vida do indivíduo está inserido e é formatado pelas condições e eventos que ocorrem no período histórico no qual a pessoa vive. O segundo princípio diz respeito ao efeito que tem sobre o desenvolvimento humano a sincronia entre as transições biológicas e sociais relacionadas com a idade e as expectativas de papéis determinadas culturalmente. De acordo com o terceiro princípio, as vidas dos membros de uma família são interdependentes, e a reação de um membro da família a um determinado evento afeta o desenvolvimento dos outros familiares. E, finalmente, de acordo com o quarto princípio, as pessoas afetam seu próprio desenvolvimento através de suas próprias escolhas e atos.

Para Bronfenbrenner (1995), as pessoas são suscetíveis de forma diferenciada às condições e forças externas às quais estão expostas em suas vidas. Estas variações devem ser levadas em consideração nas pesquisas. A função da pesquisa é descobrir quais pessoas são ou não são afetadas por uma experiência particular e também como os efeitos desenvolvimentais em particular são prováveis de diferir para sujeitos que exibem características biopsicológicas contrastantes mas que têm sido expostos ao longo do tempo a ambientes e processos proximais similares (*Ibid.*).

O modelo teórico e metodológico exposto acima servirá de base para nossa pesquisa. Nosso foco principal é o mesossistema, ou seja, as formas de interação entre a família e a escola. Acreditamos que tais interações podem repercutir para o bem estar e o desenvolvimento da criança pequena que frequenta EI.

2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL, INFÂNCIA E FAMÍLIAS NA ATUALIDADE

A partir de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) regulamenta que a Educação Infantil (EI) é constituída pelo atendimento a crianças de 0 a 3 anos em creches e de 4 a 5 anos e 11 meses em pré-escolas. A EI então se caracteriza como primeira etapa da Educação Básica. Com esta regulamentação legal, pretende-se romper com a tradição assistencialista da EI, dando a esta etapa um caráter de fato educativo. A EI tem então se tornado um contexto importante para o desenvolvimento e a educação de crianças pequenas.

A infância é um momento crucial do desenvolvimento do ser humano. O fato de olharmos para este período com enfoque educativo não nos deve tirar de vista também o aspecto do cuidado e do afeto. De acordo com Oliveira (2002), o grande desafio da EI é superar este dualismo entre o cuidar e o educar. Não é possível estar com uma criança para educá-la e não cuidar dela. O ensino na EI é muito específico e requer um olhar diferenciado. Outro aspecto importante levantado por Oliveira (*op.cit.*) é o papel desempenhado pela família e pela escola nesta faixa etária em especial. Não se trata de a escola substituir o papel desempenhado pela família, nem de fazer o que a família não faz. A escola realiza o papel educacional e a família continua sendo a principal responsável pelo cuidado da criança. Isto não exclui a família em seu papel educativo e a escola de seu papel de cuidador. Família e escola são contextos importantes do desenvolvimento de crianças pequenas na atualidade e ambos têm responsabilidades, cabendo às duas instâncias interações que abranjam todos os aspectos da vida da criança e não somente a questão da aprendizagem (BHERING & SARKIS, 2007).

Rossetti-Ferreira e Vitória (1993) afirmam que as mudanças, tanto econômicas como ideológicas pelas quais vem passando a sociedade brasileira, implicam no aumento de

demanda por creches. Apesar disso, o assistencialismo não pode ser considerado como um atendimento adequado em resposta a tal demanda. Segundo as autoras as creches devem realizar um trabalho educativo e compartilhado com a família. Acreditamos que as creches/pré-escolas têm de fato um importante papel educativo no trabalho realizado com crianças pequenas e suas famílias. Porém, além disso, estas instituições são sim responsáveis pelos cuidados às crianças pequenas que permeiam aspectos relacionados à higiene, alimentação e saúde. Não é possível fechar os olhos para tais questões com o argumento do educar acima do cuidar. Cuidar também é educar. As relações estabelecidas com as crianças nas instituições escolares estão e sempre estarão envoltas em aspectos de cuidado e de afeto e esta é uma característica primordial das relações na EI.

Haddad (1998) aponta que durante muito tempo predominou a concepção de que cabiam à família os cuidados e a socialização da criança e ao Estado a educação escolar das crianças maiores. Esta concepção está relacionada à idéia de que a criança pequena precisa de vínculos duradouros com um único adulto para se constituir enquanto sujeito seguro e sadio. De acordo com Bowlby (1984a), somente após o terceiro ano de idade a criança possuiria maturidade suficiente para suportar a ausência, mesmo que temporária, de sua figura de apego principal. Após esta idade a criança poderia então ingressar na escola. Esta premissa é hoje frequentemente contestada tendo em vista que um número crescente de crianças ingressa na EI antes do primeiro ano de idade. Os contextos da infância sofreram muitas modificações com os novos modelos de funcionamento familiar e social e ampliam a visão sobre o desenvolvimento infantil.

Bondioli e Mantovani (1998) afirmam que as contribuições da teoria do apego, apesar de relevantes, não podem ser as únicas levadas em consideração. É importante também focar a interação da criança com outros parceiros para além dos pais. Apontam ainda que as

revisões da teoria do apego mostram que a criança é capaz, desde muito pequena, a formar laços de apego com outras pessoas que lhe dão segurança afetiva.

A visão que prioriza a relação da criança pequena de modo individualizado (relação de um para um) não atende à realidade que vivenciamos, pois muitas famílias, por necessidade ou opção, compartilham os cuidados de seus filhos com outras pessoas em instituições de EI. Temos um novo perfil familiar, com as mulheres e mães participando ativamente do mercado de trabalho, aumento de famílias monoparentais, redução da família extensiva e, conseqüentemente, das redes de apoio das famílias. Estas mudanças nas estruturas familiares provocam mudanças nas instituições voltadas para a EI (Haddad, 1998). Às escolas cabe promover a continuidade do sentimento de segurança na relação do bebê com sua família possibilitando o bem estar de todos na escola e estimulando a participação dos pais na rotina de seus filhos. Carvalho (2005) aponta que frente a todas as modificações que ocorrem com o nascimento de uma criança, a família tem que se reajustar. As redes de apoio à família têm um papel importante para a retomada do equilíbrio familiar. As instituições de EI podem também funcionar como rede de apoio às famílias. O fato de que muitas famílias precisam recorrer ao suporte oferecido pela EI nos faz refletir sobre o importante papel a ser desempenhado por estas instituições.

No mundo ocidental, a família parece sentir-se solitária desde o momento em que a criança nasce. A creche é o lugar que dá apoio à família e aos cidadãos de um novo século, de um novo futuro. A nossa geração pode ajudar a determinar o futuro de nossas crianças. Esta é a razão pela qual não somente devemos trabalhar juntos a fim de entender o que devemos fazer pelas crianças, mas também pedir a elas que se tornem bons pais e bons professores e que formem uma boa sociedade (RINALDI, 2002. pp.79-80).

É importante que a criança pequena que ingressa na EI tenha oportunidade de criar relações de apego na instituição. Isto favorece o sentimento de segurança, tornando a separação entre ela e a mãe menos dolorosa, possibilitando que se sinta bem no novo

ambiente. É um desafio para as instituições de EI e para os profissionais que lidam com crianças pequenas criar este ambiente seguro que possibilite à criança criar relações de apego e de bem estar e que, por outro lado, não substituam nem concorram com a relação da criança com seus cuidadores primários. A criança pequena quando ingressa na EI geralmente está habituada a uma relação de um para um e no ambiente escolar as relações sociais tendem a ampliarem-se. A ampliação destas relações pode vir acompanhada de sentimentos como bem estar e segurança das crianças e de suas famílias.

A importância para os pais da entrada de seus filhos na pré-escola não deve ser subestimada. Para muitos pais, será a primeira vez em que eles serão obrigados a colocar os cuidados de seus filhos – pelo menos parcialmente – nas mãos de outra pessoa. Isto deve ser ameaçador em algum grau, pois marca um ponto significativo na relação deles com seus filhos (BLATCHFORD *et. al.*, 1984, p.2, tradução nossa).

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

Temos que considerar o fato de que as estruturas familiares têm se modificado, provocando mudanças nas relações estabelecidas no contexto familiar e também nos outros contextos. Isto repercute no nível do indivíduo que através de novas formas de interação com pessoas e contextos modifica seu desenvolvimento com o passar do tempo. As interações que os bebês estabelecem com os adultos na atualidade estão permeadas pelas mudanças vivenciadas pelas famílias, levando a novas formas de funcionamento individual. Autores como Bronfenbrenner (1989) e Edwards (2002) apontam que as famílias têm vivenciado mudanças drásticas no mundo todo e que estas têm conseqüências para o desenvolvimento

humano. A maioria dos adultos que convivem com crianças, inclusive seus pais, passam grande parte do dia em trabalhos de horário integral e também no deslocamento entre casa e trabalho. Estas mudanças têm grandes implicações no que se refere ao desenvolvimento humano.

Com o crescente número de pais que trabalha fora, podemos observar uma mudança na rotina das famílias, principalmente no que se refere aos cuidados e atividades que os pais se engajam com seus filhos. Bronfenbrenner e Evans (2000) apontam que este tipo de mudança implica no desenvolvimento cognitivo e emocional e também no desenvolvimento social. Aspectos como a estrutura das famílias, chamando atenção o número crescente de famílias monoparentais, assim como as condições econômicas e sociais têm também implicações para o desenvolvimento das pessoas. Bronfenbrenner (1989) aponta que estudos recentes mostram que a maioria das famílias e crianças enfrenta instabilidade crescente, inconsistência e correria na vida diária familiar, o que podem trazer prejuízos ao desenvolvimento. Ainda, o autor aponta outros aspectos da vida familiar atual que podem comprometer o desenvolvimento, tais como, mudanças de emprego, mudanças de residência de toda a família ou de um dos membros, aumento do número de divórcios, re-casamentos e re-divórcios.

De acordo com Bronfenbrenner (2001), embora os processos proximais sejam os motores do desenvolvimento, a energia que os fazem funcionar se originam tanto da pessoa como do ambiente. Principalmente no que se refere ao período da infância, características da pessoa e também dos contextos nos quais se inserem têm influência muito acentuada no desenvolvimento. A responsabilidade de educar uma criança não é mais uma responsabilidade somente da família. Outras instituições têm se tornado importantes na educação de crianças pequenas. A creche/escola é uma delas. Não se trata do fato de que os pais não queiram

assumir tal responsabilidade, mas por uma mudança de demandas que agregam as questões pessoais e profissionais. Muitas crianças atualmente passam grande parte do dia fora de casa, longe de seus pais e de pessoas familiares. As interações entre as crianças e seus pais estão se tornando cada vez menores e sendo substituídas primordialmente pela interação com pares (BRONFENBRENNER, 1967; BRONFENBRENNER, 1970; CORSARO, 2005).

Bronfenbrenner (1979, 2001) também nos chama atenção para o fato de que o suporte dado por uma terceira pessoa à díade mãe-bebê favorece o desenvolvimento desta criança. Esta terceira pessoa, que pode ser o pai, ou preferencialmente uma figura do sexo oposto ao do cuidador principal, exerce uma força importante na medida em que possibilita à criança vivenciar outras experiências promotoras de desenvolvimento e favorece o bem estar da criança e do cuidador principal. O autor fala da importância de a tríade ser formada pela criança, cuidador principal e outro adulto, preferencialmente do sexo oposto, pois segundo ele isto permitiria à criança vivenciar processos proximais mais diversificados. Entretanto, é importante ressaltar a importância da terceira pessoa enquanto um suporte, o que não está relacionado de forma alguma ao sexo desta pessoa. Temos muitas conformações familiares na atualidade em que a terceira pessoa que exerce este papel é do mesmo sexo do cuidador principal, como nas casas onde vivem criança, mãe e avó, casais homossexuais, etc.. “... apesar de a díade pai-criança ser o núcleo do contexto para o desenvolvimento humano, é necessária uma terceira parte para capacitar o funcionamento do sistema de duas pessoas efetivamente” (Id., 1985, p.250). De acordo com o autor, a capacidade de uma díade de funcionar como um contexto efetivo para promoção de desenvolvimento é altamente dependente da participação de uma terceira pessoa, que pode ser o cônjuge, outros parentes, amigos e mesmo vizinhos. No caso da ausência desta terceira pessoa, ou caso ela exerça um papel disfuncional, o processo desenvolvimental visto como um sistema se rompe (Id., 1979). O autor aponta que há algumas formas de sistemas externos que podem funcionar como

suporte ao funcionamento familiar. Dentre estes sistemas há a possibilidade de existir instituições formais, programas destinados às famílias e crianças e também os suportes informais (a resposta da própria criança, o suporte do cônjuge e dos parentes, amigos e vizinhos). Entendemos, portanto, que a creche/pré-escola pode também exercer este papel fundamental.

Mantovani (2002) relata as dificuldades que as famílias enfrentam com o nascimento do filho. As expectativas que a sociedade no geral impõe não costumam encontrar correlatos na vivência que elas têm. Bondioli e Mantovani (1998) apontam que existe uma dificuldade atual de adequar os serviços destinados às crianças com as mudanças familiares. E Haddad (1998) defende que:

Numa perspectiva macrosocial, as instituições de cuidado e educação infantil têm sido apontadas como uma das medidas mais efetivas para conciliar responsabilidades familiares, ocupacionais e sociais, colaborando com a promoção da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres e apoiando a família no seu papel parental (p.93).

Bronfenbrenner (1985) pontua que as mudanças vivenciadas pelas famílias têm influências no bem estar das crianças. Se o microsistema família, assim como o macrosistema estão se modificando e afetando o bem estar da criança, é importante refletirmos sobre o impacto de outros contextos nos quais a criança vive.

O conceito de bem estar tem se tornado um importante indicador do modo como as pessoas se inserem em determinados contextos. No que se refere à criança pequena pode indicar o modo como se sente em ambientes tais como a escola, de modo que as pessoas envolvidas possam estar atentas à promoção de relações e ambientes que as façam sentirem-se bem. De acordo com Laevers (2005), o conceito de bem-estar é importante por refletir como a pessoa está emocionalmente, ou seja, como se sente. Quando a pessoa apresenta um nível

baixo de bem estar significa que suas necessidades básicas não estão sendo atendidas. O sentido de bem estar está associado com as seguintes necessidades básicas: necessidades físicas; de afeição; de segurança, clareza e continuidade; de reconhecimento e afirmação; de sentir-se capaz; de ver significado nas coisas e de valores (morais). Bove aponta também que:

O bem-estar da criança está intimamente ligado ao bem-estar da mãe (ou da pessoa que cuida dela) e ao apoio do pai, da família ampliada e das instituições. Esse contexto emocional influencia de fato todo o processo de transição. A importância do bem-estar da mãe, independentemente de ela estar ou não junto à criança, recebe grande atenção e é levado a sério durante o processo de inserção (2002, p.139).

Bronfenbrenner (1988) nos diz que a família é o principal contexto da criança que fornece as principais condições para o seu desenvolvimento. Outros ambientes como a escola são importantes, mas não exercem o mesmo poder que a família. Ao percebermos o contexto atual onde crianças passam grande parte de seu dia em creches/escolas, é relevante a atuação do mesossistema família-escola como contexto para o desenvolvimento da criança.

Escola e família exercem papéis complementares e não-excludentes de cuidado e educação (BRASIL, 1998; KULHMAN JR., 2004). O cuidado com crianças é um importante dispositivo na promoção do desenvolvimento humano e este compartilhar de cuidados entre a família e as ações de políticas públicas é desejável. Atenção ao momento de inserção da criança pequena na escola é essencial, assim como o estímulo à construção de relações de segurança e parceria entre os sistemas família e escola. A relação entre os dois microssistemas tem implicações para as políticas públicas educacionais. Estender as relações da criança pequena para além dos limites do lar e desta relação de um para um (mãe e bebê) é um desafio para as instituições de EI. São necessárias mais pesquisas sobre o tema, possibilitando outros olhares para as repercussões sobre o desenvolvimento da criança e para o sentimento de bem estar dos envolvidos.

2.3 TRANSIÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

2.3.1 Significados da transição

As crianças atualmente vivenciam a transição do ambiente familiar para o ambiente escolar cada vez mais cedo. Este momento vivenciado pela criança pequena é um momento importante e que requer atenção especial da família e da escola. Geralmente representa para a criança o primeiro momento no qual ela deixa o ambiente da casa para se deparar com diferentes formas de organização no ambiente da escola (BLATCHFORD *et. al.*, 1984). A entrada na escola é uma das mais críticas transições experimentadas pela criança atualmente e muita atenção é dedicada a tornar este momento mais fácil para ela (TUGDE *et. al.*, 2003). Se tomarmos este primeiro momento do ingresso da criança na EI como uma ampliação do seu universo cultural, podemos refletir sobre sua importância. Esta primeira experiência possivelmente terá implicações para sua vida educacional.

Para muitos pais a entrada da criança na pré-escola representa a primeira vez em que colocaram os cuidados de seus filhos na responsabilidade de outras pessoas. Tal fato provoca uma mudança no relacionamento entre pais e filhos. Além disso, as atitudes e visões dos pais acerca da pré-escola exercerão influência sobre a forma como a criança reagirá ao seu ingresso no mundo escolar (*Ibid.*) De acordo com Rossetti-Ferreira e Vitória (1993), quando a família concebe a creche como alternativa viável para partilhar a educação da criança, a relação entre família e escola tende a ser mais fácil, apesar de ainda assim pais viverem momentos de muita tensão.

A entrada da criança na pré-escola envolve pais, a escola e a criança. O processo de transição não envolve somente a entrada da criança na escola. Ela envolve toda a preparação para a vinda para a escola acompanhado das crenças sobre este fato. As relações entre a criança e seus familiares são importantes, inclusive para o momento posterior à entrada no

qual se dará a construção do relacionamento entre família e escola. De acordo com Blatchford *et. al.* (1984), as experiências que a criança vivencia na escola formam uma interação contínua com as que a criança vivencia no ambiente da casa. A entrada da criança na creche/pré-escola representa um novo contexto para a criança e sua família. Este processo de inserção ocorre a partir da construção conjunta de relações na família e na escola (ALMEIDA, ELTINK & ROSSETTI-FERREIRA, 2002).

2.3.2 Sentimentos dos pais e professores

A partir de discussões com equipe que trabalhava com professoras da pré-escola, Blatchford *et. al.* (*op.cit.*) concluíram que muitos problemas associados à entrada da criança na pré-escola são apontados como dificuldades dos pais, em especial das mães. Se pudermos compreender o processo e os sentimentos que os pais vivenciam neste processo, podemos favorecer um clima positivo entre todos os envolvidos. De acordo com as autoras, ao concentrar a atenção em somente uma das três partes envolvidas no processo de transição de casa para a pré-escola (escola, família ou criança), corre-se o risco de ele ser parcialmente efetivo.

Os pais costumam de fato ter sentimentos ambivalentes quando deixam seus filhos sob os cuidados de pessoas que não conhecem, mesmo acreditando que são profissionais competentes. Os professores também experimentam sentimentos ambivalentes em relação aos pais e ao papel que desempenham na relação com os pais (MANTOVANI & TERZI, 1998; MANTOVANI, 2002; SARKIS, 2006).

Mantovani (2002) aponta que o contato inicial entre pais e professores é o primeiro passo para a construção da confiança mútua. Sentimentos comuns que costumam surgir neste

momento são insegurança e desconfiança. Quando professores e pais conseguem trocar informações reais sobre a criança dando espaço para cada parte, o relacionamento tende a fortalecer-se.

A entrada de uma criança na creche e/ou pré-escola não é um processo simples e linear. De acordo com Almeida (2002), a entrada da criança representa na verdade a entrada de toda a família da criança, que dá significado a este momento de acordo com as construções que fizeram ao longo de suas histórias. É comum as crianças realizarem esta transição com facilidade para o novo ambiente enquanto que, para os pais, trata-se de um processo mais complexo que requer escuta cuidadosa e postura de acolhimento dos profissionais da escola para com eles. Os pais costumam vivenciar sentimentos intensos quando deixam seus filhos em creches/pré-escolas. A abertura para que expressem seus sentimentos pode ser o caminho para que os pais se sintam mais seguros e confiantes de forma que possam abrir-se a estes novos relacionamentos com os professores de seus filhos.

É um passo muito importante que os professores saibam reconhecer seu espaço na relação com a criança. Eles não são substitutos dos pais. Quando os professores não reconhecem a diferença entre seus papéis e o dos pais, costuma haver uma relação de conflito e disputa. Sabemos que quando os pais sentem-se apoiados a segurança aumenta e o bem-estar da criança na instituição é o caminho natural. Com a segurança da família, as creches podem encontrar melhores condições para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. O bem-estar da criança é o objetivo mútuo a ser alcançado pela creche e pela família (MANTOVANI, 2002). O relacionamento entre a creche e a família se configura em certa medida como um confronto de valores e atitudes educativas. Entretanto, não são instituições independentes, mas sim, instituições que precisam de ligação (BONDIOLI & MANTOVANI, 1998).

Os dados da literatura (OLIVERIA *et. al.*, 1992; SARKIS, 2006) nos mostram que o momento da entrada de uma criança em uma creche é acompanhado de diversos sentimentos. Os pais costumam experimentar sentimentos de alegria pelo fato de poderem retomar suas vidas profissionais, mas por outro lado vivem sentimentos de culpa, medo e insegurança por estarem delegando a outras pessoas o que gostariam de alguma maneira fazer por seus filhos (SARKIS, *Ibid.*). A dificuldade dos pais no que se refere a colocar o filho na creche está relacionada com a idéia de que cabem às famílias os cuidados e a educação de crianças pequenas. Quanto menor a criança maior é a probabilidade de os pais vivenciarem fortes reações emocionais (OLIVEIRA *et. al.*, *Ibid.*). É fato que a maioria dos pais tem dificuldades em compartilhar os cuidados dos filhos. Tensões na relação professores-pais nascem nesta altura e não favorecem a construção nem a compreensão de parceria. A construção da parceria tem como base a confiança e o respeito mútuo possibilitando trocas de informações sobretudo no que diz respeito ao interesse das crianças. De acordo com Post e Hohmann (2003), partilhando informações e participando conjuntamente de atividades, a família e a escola podem criar um ambiente de apoio para o desenvolvimento infantil. Pontuam ainda que o objetivo maior de uma escola de EI é fortalecer as relações entre professores e pais, apoiando-as.

2.4 ENVOLVIMENTO DE PAIS

Propostas como *High-Scope* nos Estados Unidos, *Reggio Emilia* e Programa *Tempo para as Famílias* na Itália e *Pen Green* na Inglaterra traduzem modos de trabalhar com as famílias na Educação Infantil (EI), enfatizando relações de parceria entre os sistemas e não de confronto e rompimento. Eles servem como modelos para uma atuação que tenha como base o envolvimento dos pais na educação de seus filhos.

Na abordagem *High-Scope* (POST & HOHMANN, 2003) há ênfase na parceria entre os adultos que convivem com as crianças visando à criação de ambientes de aprendizagem seguros e adequados para crianças. Um contexto de EI deve estar permeado de relações fortes e facilitadoras. As relações entre pais e professoras são tidas como imprescindíveis para a aprendizagem da criança. Há uma crença de que a relação de confiança com os pais é essencial e que a parceria entre pais e professores deve ter como base a confiança e o respeito mútuos. A comunicação clara e aberta é a base que sustenta este relacionamento.

Na cidade de *Reggio Emilia* na Itália, o trabalho desenvolvido para a primeira infância tem como foco as crianças, suas famílias, os professores e o relacionamento que envolve todos eles. No que se refere às crianças, a filosofia de *Reggio Emilia* se baseia em uma imagem da criança como indivíduo ativo, competente e crítico, que experimenta o mundo ao seu redor e se sente parte dele desde o seu nascimento. As diferentes oportunidades vivenciadas pela criança afetam os sistemas nos quais ela se insere. A criança é produtora de cultura. A aprendizagem se dá através das relações da criança com os contextos sociais e culturais, tendo a escola um importante papel. Ela é um espaço voltado para estas relações e, como um espaço de relações, as famílias ocupam um lugar importante. A escola é vista não como substituta da família, mas como um serviço integrado à família. Há espaço para acolhimento de todos: a criança, a família e os professores. Todos devem se sentir bem, pois o

que acontece com um deles, afeta os outros. O bem estar está associado com a comunicação que ocorre entre a criança, a família e os professores e a conscientização de todas as partes sobre suas necessidades, satisfações e oportunidades para estarem juntos. Na escola os adultos podem viver uma forma de organização cultural, mas também podem criar uma nova cultura. A escola é um lugar de cultura, mas também de elaboração da cultura (RINALDI, 2002; RINALDI, 2006).

O programa *Tempo para as Famílias*², que é também desenvolvido na Itália, vincula a EI às famílias, envolvendo a escola e a família num processo que visa o bem estar e o desenvolvimento das crianças. Este programa parte do princípio de que o trabalho com as crianças deve se basear em observações cuidadosas e compartilhamento destas observações com os pais. O objetivo do programa é ajudar os pais a terem consciência das necessidades de seus filhos e de suas próprias necessidades e características. O programa também entende a importância da satisfação dos pais com o serviço para o bem estar da criança, fornecendo um espaço para o desenvolvimento dos pais e filhos de forma conjunta. De acordo com Anolli e Mantovani (1998), o programa *Tempo para Famílias* tem como objetivo dar apoio para que as famílias possam enfrentar os processos e dificuldades educacionais no que se refere aos cuidados e criação dos filhos no período de 0 a 3 anos. Entre as características do programa trabalho este construído em conjunto com os pais, com regras construídas em acordo e passíveis de modificação.

O *Pen Green Centre* foi criado em 1983, como um serviço multifuncional para crianças e suas famílias. A abertura do centro ocorreu na cidade de Corby, na Inglaterra, quando muitas famílias estavam necessitadas de suporte por conta de dificuldades financeiras e suas conseqüências. O *Pen Green Centre* se desenvolveu a partir da perspectiva de que os

² O programa Tempo para as famílias iniciou em fevereiro de 1986 na cidade de Milão (MANTOVANI, 2002b).

serviços de EI são uma necessidade e também um direito para todas as comunidades e famílias. A visão que permeia o trabalho realizado neste centro contém a crença de que os serviços de EI devem respeitar e valorizar as diferenças individuais das crianças e de suas famílias. Considera que os cuidados e a educação de crianças na EI não podem ser separados e que o currículo voltado para esta faixa etária deve reconhecer a brincadeira como ponto central. Há a crença de que os pais são pessoas importantes na educação das crianças, pois acreditam que este processo começa desde seu nascimento. Por isso não é possível desconsiderá-los no processo educativo. O *Pen Green Centre* foi montado visando desenvolver um programa de parceria com os pais. Acreditam que todos os pais têm papel crítico como educadores primários das crianças e que as crianças aprendem mais e estão mais felizes quando há esta parceria entre pais e escola. Consideram a aprendizagem da criança de modo ampliado. Procura-se alcançar uma forma de relacionamento através de um diálogo triangular contínuo sobre a criança, envolvendo os pais, o professor (*family worker*) e o pesquisador. O principal foco do trabalho realizado no *Pen Green Centre* é o envolvimento dos pais na aprendizagem de seus filhos (WHALLEY AND THE PEN GREEN CENTRE TEAM, 2007). “*Projetos que envolvem os pais e comunidades locais na tomada de decisões parecem ter o maior impacto a longo prazo nas crianças e suas famílias*” (*op.cit.*, p.87, tradução nossa).

Os três programas apresentados consideram a família como importante no processo educativo de crianças na EI e enfatizam a aproximação entre família e creche/pré-escola. As relações entre pais e professoras são consideradas como importantes para o bem estar da criança e fortalecem a parceria entre eles, por partirem da premissa de que a relação entre família e escola é um ponto essencial dos programas. Também apontam caminhos para reflexões acerca do tipo de relação que mantemos com os pais na nossa prática pedagógica com crianças pequenas.

O envolvimento de pais na educação de crianças pequenas, nestes programas, parece ser inerente à proposta pedagógica. Família e pré-escolas são contextos importantes para todos os envolvidos e que são e estão interligados. Entretanto, com a diversidade de famílias que freqüentam as escolas, não podemos desenvolver uma prática linear de envolvimento de pais. O modelo das pirâmides invertidas de Hornby (1990) demonstra a natureza da parceria entre pais e professores/escola reconhecendo que as demandas familiares variam e que por outro lado, suas habilidades também. Ele nos ajuda a compreender as diferentes formas nas quais as famílias podem se envolver na educação dos filhos. Igualmente, possibilita visualizar as diferentes estratégias que a escola pode adotar para conseguir abranger parte significativa dos pais. Uma das pirâmides se refere às necessidades dos pais e a outra suas habilidades e possíveis contribuições, demonstrando que os pais podem participar do processo educacional de seus filhos de forma diferenciada.

A entrada de uma criança na creche é um momento delicado e vivenciado pelos pais de maneira diferente, portanto o modelo de Hornby nos ajuda a ampliar o conceito de parceria. Para o acolhimento das crianças e seus pais, a escola deve observar e reconhecer as possíveis contribuições e vivências de cada família. Ao considerarmos cada família com um microsistema, no qual os indivíduos possuem características próprias que afetam o curso de seu desenvolvimento e suas interações, podemos refletir sobre formas de estabelecer os processos entre os sistemas da família e da creche, de modo a favorecer as interações que promovam o bem estar e o desenvolvimento dos indivíduos. Torna-se possível então traçar a parceria. Bhering e De Nez (2002) e Bhering e Machado (2004) defendem que este é o caminho para o envolvimento de pais. Bove aponta também que:

O principal indicador de acolhimento que os pais podem receber é o fato de serem convidados a passar o maior tempo possível na creche. À medida que os pais e o professor vão familiarizando-se entre si, também vão criando vínculos, e a criança se beneficiará desses vínculos cada vez mais estreitos entre professores e pais (2002, p. 136).

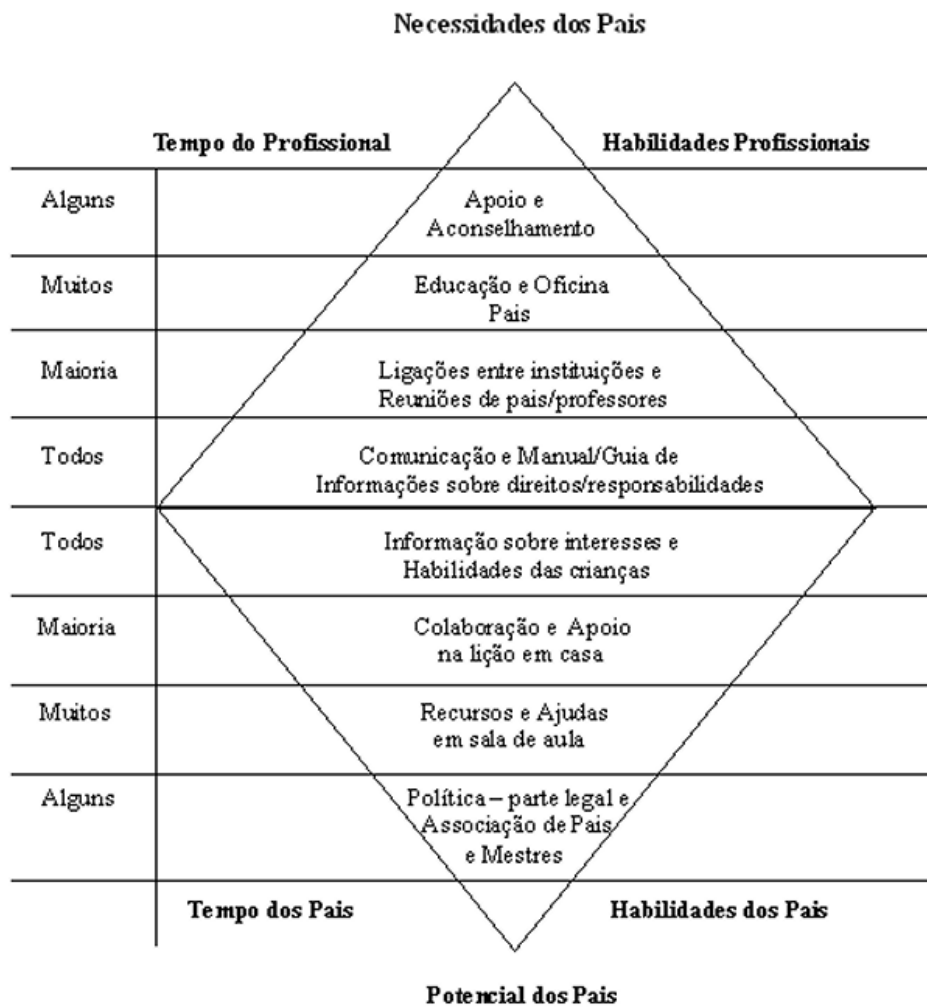


Figura I: Modelo de envolvimento de pais.
Fonte: Hornby (1990)

O modelo mostra que enquanto todos os pais têm algumas necessidades e habilidades que podem ser utilizadas, outros podem se envolver em atividades que demandam mais tempo e mais expertise da parte dos profissionais; um número menor deles tem uma necessidade intensa de orientação, ou, por um outro lado, a capacidade de contribuir extensamente e em muitas coisas diferentes (Hornby, 1990, p. 248).

De acordo com a LDB (1996), as escolas devem buscar articulações com as famílias e com as comunidades, de forma a integrar a escola com a sociedade. Segundo Epstein *et. al.* (1997) existem muitas razões pelas quais devemos incentivar a parceria entre família, escola e

comunidade. Dentre elas, temos a melhoria do clima e do programa da escola, maior suporte às famílias e ajuda aos professores em seus trabalhos.

Epstein *et.al.* (*Ibid.*) apontam que as famílias em geral se preocupam com seus filhos, desejam que eles obtenham sucesso e desejam obter mais informações da escola. Os professores, por sua vez, sentem a necessidade de envolver os pais, mas freqüentemente não sabem como construir a parceria. Assim, sentem-se presos e sem ação. A partir deste cenário, a autora apresenta seis tipos de envolvimento de pais com a escola, indo da ajuda para que os pais possam criar ambientes em casa que apoiem o aluno (tipo 1) até a identificação e integração de fontes e serviços da comunidade para fortalecer os programas escolares, as práticas familiares, o aprendizado e o desenvolvimento do aluno (tipo 6).

Epstein (2001), baseada no modelo teórico-metodológico de Bronfenbrenner, apresenta o modelo de envolvimento de pais das esferas que se sobrepõem. Neste modelo, temos cada uma das instâncias, escola, família e comunidade, representadas por uma esfera que podem interligarem-se totalmente ou somente se tocarem. A força exercida em cada uma das esferas faz com que elas se relacionem mais ou menos. O tempo também exerce um papel importante, na medida em que, conforme as crianças crescem, há uma menor sobreposição das esferas. Porém, nunca há uma sobreposição total entre as esferas, pois há algumas funções e práticas que pertencem a uma das instâncias de forma particular. Este modelo das esferas que se sobrepõem parte do princípio de que há interesses mútuos entre famílias e escolas.

Bhering e Siraj-Blatchford (1999) apontam que o envolvimento de pais com a escola de seus filhos tem se tornado um elemento-chave para o bom desempenho escolar das crianças, sendo um aspecto para o qual as escolas em geral devem se voltar. Na pesquisa realizada concluem que a abertura das escolas aos pais promove uma mudança positiva no modo como pais e filhos vêem a escola. Tanto a família, como a escola, tem o objetivo de

criar condições favoráveis ao desenvolvimento da criança. As duas esferas têm papéis complementares e não distintos, pois ambas influenciam o curso de vida das crianças. Os pais em geral parecem dispostos a participar mais da vida escolar de seus filhos. Na maioria das vezes, entretanto, precisam de informações sobre como fazer isto e é tarefa da escola informá-los. As autoras relatam ainda que quando os professores participam de programas de envolvimento de pais tendem a reconhecer a importância da ajuda dos pais. Os resultados da pesquisa mostraram que os pais querem ter mais acesso a informações, assim como um diálogo mais aberto com as professoras. Desta forma os pais acreditam que teriam mais confiança no que é proposto pela escola.

Quando os professores incluem os pais na sua rotina de trabalho, esses pais começam a interagir mais com as crianças em casa, sentem-se mais confiantes em ajudá-los, acham que os professores são melhores, mais competentes e confiantes no que fazem e, por outro lado, as crianças começam a melhorar em comportamento e rendimento (EPSTEIN & DAUBER, 1991, p.198 *apud* BHERING & SIRAJ-BLATCHFORD, *Ibid.*).

O elemento básico para o envolvimento dos pais nas escolas é a comunicação. A relação de parceria entre pais e professores pressupõe que haja compreensão acerca dos interesses e responsabilidade da escola e da família, desenvolvendo confiança e respeito mútuos. A comunicação é o instrumento que viabiliza a relação família-escola, facilitando-a.

Bhering (2003) aponta que a comunicação entre pais e professores não deve visar somente informações superficiais, mas sim atrair os pais para a escola de seus filhos. Na pesquisa realizada pela autora foi possível constatar que os pais têm interesse sobre a trajetória escolar de seus filhos e querem saber mais. Afirma ainda que os dados encontrados na literatura mostram que a comunicação é uma responsabilidade da escola e dos professores. Os professores devem ser encorajados a tomarem iniciativas que promovam a parceria e o

atendimento das demandas dos alunos e seus pais. Os pais e os professores têm uma visão de que cada instância deve realizar sua parte de forma separada: os pais preparam as crianças para a vida escolar e os professores cuidam da educação formal. Eles se vêem dividindo responsabilidades, mas não compartilhando-as.

Acreditamos em um trabalho de envolvimento dos pais na educação dos filhos em que pais e professores interajam e realizem trocas sobre os aspectos do desenvolvimento da criança de modo a promovê-lo em parceria. Quando nos deparamos com um cenário no qual as famílias compartilham a educação de seus filhos ainda quando muito pequenos é preciso dar atenção ao papel desempenhado pela família no espaço escolar. O desenvolvimento da criança nos primeiros anos é intenso e o fato de as crianças viverem interações importantes no contexto da família e também no contexto escolar traz reflexões importantes para as pesquisas na área. Quais as repercussões destes processos para o desenvolvimento da criança? Bronfenbrenner (1985, 1996, 1999) chama atenção para o desenvolvimento das crianças em reciprocidade com os contextos nos quais está inserida. O fato de a infância estar sendo vivida desde cedo em contextos escolares para além do ambiente familiar é algo que não pode ser ignorado principalmente quando se trata de um atendimento escolar em período integral. Se o contexto muda, também mudam as interações e o curso do desenvolvimento. As relações entre os contextos familiares e escolares são um aspecto importante e que têm implicações para o desenvolvimento da criança. Porém, que relações são estas que estão sendo desenvolvidas entre pais e professoras na EI? Os pais e professoras de fato estabelecem relações que promovem trocas sobre a criança? Ou a criança funciona como elo entre os sistemas da família e da escola?

2.5 O QUE AS PESQUISAS NOS MOSTRAM (E O QUE NÃO MOSTRAM)

Não encontramos até agora pesquisas que de fato investiguem o impacto e a natureza das relações entre os adultos cuidadores, pais e professores, no curso de desenvolvimento das crianças especialmente daquelas que freqüentam escolas de Educação Infantil (EI) desde bebês e em período integral. Apesar de intuirmos que o ingresso de uma criança na EI é um momento complexo e que tem repercussões amplas para o bem estar da criança e dinâmica da família, além de importantes implicações para o desenvolvimento da criança, não há dados que indiquem de fato como se dão as relações neste modelo compartilhado de educação de crianças pequenas. As pesquisas voltadas para este tema – a inserção das crianças pequenas na escola - não apresentam consenso sobre as conseqüências do ingresso da criança na EI nem abordam a relação entre os pais e os professores. São poucos também os estudos que enfocam como os pais se sentem no momento da inserção da criança na escola.

Apesar de não ser tema desta pesquisa o impacto das relações entre os cuidadores – pais e professores – no desenvolvimento infantil, acreditamos que as relações entre eles criam novos ambientes de desenvolvimento. A interseção destes ambientes como um mesossistema (BRONFENBRENNER & CROUTER, 1983) é muito importante para o curso de desenvolvimento das crianças porque é nele que se dão os processos de separação entre pais e crianças, de interação entre pessoas que não se conhecem bem, mas que estarão cuidando destas crianças e de ampliação do sistema social destas mesmas crianças. Ora, a natureza destas relações nos interessa porque sabemos que tanto a separação quanto o apego são aspectos importantes para o desenvolvimento da criança.

Os estudos que existem estão principalmente voltados para a questão do apego e desenvolvimento emocional. Os estudos sobre cuidados alternativos de crianças pequenas (NICHHD, 1997; BELSKY & ROVINE, 1988; BELSKY, 2001; PALACIO-QUINTIN, 2000)

demonstram inconsistência sobre o impacto da EI no desenvolvimento emocional, social e intelectual das crianças tanto a curto como a longo prazo.

The National Institute of Child Health and Human Development (NICHD), realizou uma pesquisa que pretendia analisar os efeitos dos cuidados extra maternos na construção de relações de apego seguro entre mãe e bebê (1997). O apego inseguro é mais prevalente no caso de crianças que são cuidadas por outras pessoas, porém muitas crianças que têm este cuidado extra maternal apresentam apego seguro com a mãe. O estudo aponta que o fato de a criança apresentar apego seguro ou inseguro depende da qualidade do cuidado extra maternal. Quando se trata de uma instituição, características tais como o tipo da instituição, aspectos da qualidade do serviço, idade de entrada da criança e estabilidade das relações, associadas com características da criança (principalmente sexo e temperamento) e características da família têm influência nos resultados no desenvolvimento da criança, incluindo aqui, a segurança do apego.

Belsky e Rovine (1988) realizaram um estudo longitudinal comparando crianças que tinham antes dos nove meses de idade cuidados alternativos com aquelas que eram cuidadas exclusivamente por suas mães. Os dados demonstram que aquelas crianças que permaneciam acima de 20 horas semanais sob cuidados alternativos mais freqüentemente apresentavam apego inseguro com a mãe. De acordo com os autores, características da mãe tais como baixa sensibilidade e empatia; grande motivação para o trabalho associadas com características da criança (meninos, com mais prevalência e aquelas crianças de temperamento difícil) e tipo de cuidado não maternal (cuidado por pessoas que não são parentes e em instituições) parecem aumentar o risco de apego inseguro com a mãe. As características da mãe, da criança e também do tipo de cuidado extra-maternal desempenham papel importante no que se refere à

construção de apego seguro/inseguro no caso de crianças que vivenciam cuidados não maternos por períodos extensos.

Belsky (2001) aponta que apesar de haver ainda a discussão acerca dos efeitos que os serviços de EI têm no desenvolvimento das crianças, não devemos perder de vista o fato de que progressivamente mais e mais crianças freqüentam estes serviços e em idades cada vez mais precoces. E mesmo que os riscos ao desenvolvimento da criança sejam muito pequenos, estes são potencializados pela exposição ampla das crianças a este tipo de serviço:

Isto significa que até mesmo pequenos efeitos, quando experimentados por muitas crianças, podem ter conseqüências em grande escala. Isto porque, muitos dos mais importantes riscos comportamentais em uma perspectiva de saúde pública têm risco relativo baixo ou moderado mas são multiplicados em importância por causa de sua ampla prevalência e ligações a resultados problemáticos (JEFFREY, 1989 *apud* BELSKY, *op.cit.*, p. 867, tradução nossa).

Palacio-Quintin (2000) chama atenção para o fato de que as creches têm impacto para o desenvolvimento das crianças. Na pesquisa realizada, a autora teve como objetivo analisar o impacto de vários tipos de cuidados não maternos (creches, cuidados familiares ou individuais) em todos os aspectos do desenvolvimento da criança considerando também características da criança e de sua família. Os resultados de sua pesquisa indicam, contrariando os dados de Belsky e Rovine (1988), que freqüentar um serviço de EI, associado à boa qualidade deste serviço, tem impacto positivo no desenvolvimento da criança em todos os aspectos (desenvolvimento intelectual, aprendizagem, linguagem, desenvolvimento emocional e social). Aspectos de qualidade mencionados pela autora são número de crianças por grupo, quantidade de espaço por criança, a qualidade da interação entre professor e a criança e o formação do professor. Os resultados da pesquisa também indicam que os cuidados prestados por instituições como creches têm mais efeitos positivos quando comparados com serviços de base familiar. Chama atenção também para o que Belsky (2001)

aponta como a junção de fatores das características da família e a frequência a EI. “*Os relacionamentos que a criança mantém em casa e na creche interagem para influenciar o desenvolvimento sócio-emocional*” (PALACIO-QUINTIN, 2000, p.19). Contrapondo-se aos resultados de pesquisas recentes (BELSKY & ROVINE, 1988; ROGGMAN *et. al.*, 1994), Palacio-Quintin (*Ibid.*) afirma que a frequência a serviços de EI não traz conseqüências negativas para a relação de apego entre a criança e sua figura de apego principal. Aponta que crianças que começam a freqüentar EI antes dos seis meses não são diferentes na relação de apego daquelas que começam posteriormente. Comenta que os dados recentes da literatura sobre EI demonstram que a atitude da mãe frente à entrada da criança na creche/pré-escola exerce influência considerável na inserção da criança ao novo ambiente. Os dados da pesquisa demonstram ainda que quando a criança não tem relacionamentos seguros em casa e quando a família não fornece condições adequadas para o bom desenvolvimento da criança, a creche (de boa qualidade) exerce um papel preventivo fornecendo à criança condições favoráveis ao desenvolvimento e à manutenção de relações de apego seguras.

Rapoport e Piccinini (2001) apontam que a qualidade dos serviços alternativos voltados para crianças é um dos fatores importantes no que diz respeito ao desenvolvimento de apego seguro. “... *a questão fundamental não parece ser o cuidado alternativo em si, mas a qualidade destes cuidados e suas conseqüências para o desenvolvimento infantil*” (p.85). Tudge *et. al.* (2006) chamam também atenção para o fato de que freqüentar uma instituição de EI é uma das experiências importantes da infância e é fato apontado em pesquisas que a qualidade do serviço ofertado nas instituições afeta o desenvolvimento posterior da criança.

De acordo com Howes e Hamilton (2002), os progressos alcançados pelas crianças em seu desenvolvimento quando freqüentam um serviço de EI, não estão associados ao modo de funcionamento do serviço nem à quantidade de horas que a criança permanece no local.

Pontuam que o desenvolvimento das crianças é afetado mais pela qualidade das relações que ela estabelece e sustenta com as outras crianças e com os adultos.

As pesquisas realizadas por Blatchford *et. al.* (1984) e Sarkis (2006) demonstram que os pais vivenciam sentimentos contraditórios quando os filhos ingressam na EI. Sarkis (*Ibid.*) relata que os pais sentem-se felizes por contarem com o suporte da escola, porém sentem-se culpados e com dúvidas sobre estarem fazendo a melhor coisa para o filho. Eles sentem-se inseguros em relação aos professores, principalmente no período de inserção, uma vez que não os conhecem. Apesar disso, sentem que é necessária a construção de uma relação de confiança entre eles e os professores. Os resultados da pesquisa realizada por Blatchford *et. al.* (1984) mostram que os pais e a equipe da escola demonstraram estar satisfeitos com os progressos das crianças durante a transição e que os pais pareciam estar interessados na vida das crianças na escola. Apesar disso, a maioria deles não buscou oportunidades para obter mais informações sobre seus filhos na creche. A equipe da escola, por sua vez, tentou envolver os pais, porém, não de forma concisa e direta.

Ambas as pesquisas indicam que os pais vivenciam grande ansiedade ao deixarem seus filhos em escolas de educação infantil e que tal sentimento pode ser minimizado por uma política de envolvimento de pais na escola, criando um ambiente favorável para isto. O fato de possibilitar aos pais sentirem-se mais confortáveis, conhecendo mais sobre o que ocorre na rotina, favorece a construção de uma relação de confiança, que é sentida pelas crianças e possibilita que elas sintam-se bem, mesmo na ausência de seus pais.

Não está claro nas pesquisas a relação entre a qualidade do serviço e o curso do desenvolvimento da criança, pois outros fatores parecem exercer influência relevante tais como o histórico de frequência da criança a serviços de EI. Fatores familiares em conjunto

com a qualidade dos serviços que oferecemos às famílias e suas crianças parecem ter impacto no desenvolvimento posterior da criança. Isto nos faz refletir sobre a importância de proporcionarmos um ambiente seguro e que favoreça, ao invés de competir, com a relação de apego entre a criança e sua mãe/família. O bem estar da criança, quando esta se encontra em uma instituição de EI, parece ser um fator importante tendo em vista que demonstra sua segurança neste ambiente que não lhe é a princípio, familiar. Também nos parece que o sentido de bem estar demonstra a segurança da criança em relação ao retorno de seus pais, o que construído gradativamente em conjunto com a creche/escola. Um processo de inserção da criança e da família no ambiente escolar que favoreça um sentimento de continuidade casa/escola e não de rompimento ajuda a família e, conseqüentemente, a criança, a estabelecer laços de segurança com a escola e as pessoas do ambiente escolar.

A nossa preocupação principal neste estudo é de enfatizar que as relações entre os cuidadores têm repercussão em diversos níveis dos sistemas em que as crianças estão inseridas. Se acreditamos que a EI é o caminho ideal para nossas crianças desde a mais tenra idade estamos na verdade enfrentado uma antiga crença (ou quiçá verdade) de que as crianças só ficam bem quando desenvolvem na sua primeira infância relações de um para um. Enfrentar esta verdade histórica significa que teremos que caminhar mais um pouco para melhor compreender sobre os ambientes que fomentarão o crescimento e o desenvolvimento destes novos cidadãos. Este é um novo momento histórico na nossa sociedade: criar nossos filhos contando com a participação de outros adultos que não da família e em grupos de crianças da mesma idade. Que contexto é este que estamos criando para nossos bebês/ Há de fato ambiente para apego seguro? Os adultos compreendem este processo de compartilhamento? Qual é a natureza destas relações? Olhar para o encontro de pais e professores de crianças pequenas significa olhar para as interações que promovem e sobre as trocas que realizam. A relação de parceria e trocas sobre a criança que pode permear este

encontro pode trazer contribuições ao desenvolvimento da criança e promover seu bem estar na escola. Nossa intenção é olhar para além da relação de apego da criança com sua mãe. Entendemos que na atualidade esta relação de um para um não é a única possibilidade real para muitas crianças. Considerando que as crianças pequenas estão frequentando escolas e as famílias estão compartilhando a educação de seus filhos, precisamos nos voltar para as interações que o sistema família e escola vêm realizando.

3 METODOLOGIA

3.1 MÉTODO

O objetivo da presente pesquisa é investigar a natureza da interação entre os pais e professores de crianças entre 4 meses e 1 ano e 5 meses que freqüentam em período integral uma unidade de educação infantil de uma universidade federal. Gostaríamos de refletir sobre as implicações do mesossistema família-escola para o desenvolvimento e o bem estar das crianças.

Os objetivos específicos são de investigar:

- De quem é a iniciativa para o desenvolvimento da interação entre pais e professores;
- Qual é a natureza das trocas entre pais e professores;
- Quais as formas de comunicação utilizadas durante as interações;
- Qual é a atitude dos pais e professores durante a interação;
- De quem é a liderança da interação desenvolvida durante os encontros;
- Qual é a expressão que norteia a interação (positiva, negativa ou neutra);
- Quais são as formas de cumprimento e despedidas assumidas durante a interação.

Para responder a estes objetivos de pesquisa decidiu-se utilizar a observação sistemática. A observação sistemática consiste na observação que utiliza procedimentos padronizados para obtenção dos dados sendo necessária a definição prévia de categorias e unidades de comportamento a serem observadas e formas de mensurá-las (WILKINSON, 1999). Um pesquisador escolhe a observação pelo fato de que a via de acesso aos dados é direta e em tempo real, diferente de outros métodos como a entrevista, que lida principalmente com as representações sobre os acontecimentos (WILKINSON, 1999;

ROBSON, 2002). *“A beleza das observações, ao contrário das entrevistas e questionários, é que os pesquisadores estão necessariamente examinando aquelas experiências assim como acontecem, ao longo do tempo, ao invés de obter um relato retrospectivo do que já aconteceu”* (TUDGE & HOGAN, 2005, p.113, tradução nossa).

A observação é um método amplamente utilizado em pesquisas que tem como objetivo conhecer as práticas e hábitos de um certo grupo de pessoas, mas estamos cientes de que a observação apresenta algumas desvantagens também. A grande desvantagem, apontada por Robson (2002), diz respeito às inferências que podem ocorrer por parte do pesquisador. Para minimizar estas inferências, é essencial que adotemos alguns procedimentos tais como: preparação para a coleta de dados que pode ser tanto observações para treinamento (estudo piloto) como a permanência no local designado para coleta com o intuito de que o pesquisador se familiarize com o ambiente e pessoas e também que as pessoas observadas se familiarizem com a presença do pesquisador.

Tomamos alguns cuidados conforme Robson (*Ibid.*) propõe, para assegurarmos que a presença do pesquisador não modificaria o comportamento das pessoas envolvidas nas situações de coleta. Segundo Robson, a situação ideal para o início de uma coleta de dados por meio de observação se dá quando:

- O padrão de interação se estabiliza durante as observações;
- A rotina daquele contexto é mantida apesar da presença do pesquisador;
- Membros do grupo parecem aceitar a presença do observador na medida em que eles não buscam interação;
- Membros do grupo revelam que presença do observador não afeta o que está acontecendo.

De acordo com Tugde e Hogan (2005), quando se realiza uma pesquisa dita contextualista, devemos utilizar métodos que não separem o sujeito de seu contexto. Neste caso não faz sentido buscar compreender o sujeito através do controle artificial de variáveis mas sim tomar conhecimento sobre a atuação destes sujeitos em seus contextos. O estudo de fenômenos que ocorrem nos diferentes sistemas conforme proposto por Bronfenbrenner (1996) e Tudge *et. al.* (2003) nos leva a utilizar métodos que nos permitam capturar o padrão de comportamentos e crenças dos indivíduos e que possam ser utilizados ao longo de um período de tempo.

3.2 INSTRUMENTOS

3.2.1 Planilha de observação da interação entre pais e professores

Inspiramos-nos inicialmente na planilha de observação da pesquisa realizada por Jonathan Tugde (TUDGE *et. al.*, 2000), que tem como principal objetivo conhecer o padrão de atividades desenvolvidas para crianças em diversos contextos (casa, escola, parquinho, etc.). As observações são feitas de modo que se possa ter acesso às atividades que envolvem as crianças num período equivalente a um dia inteiro, incluindo as atividades rotineiras e as interações que ocorrem.

Em seguida, partimos para a exploração da planilha de observação sistemática de Bhering e De Nez (2002), que tem como objetivo principal mostrar o padrão de interação desenvolvido entre professores e pais durante seus encontros na instituição de EI. As observações são feitas em sala no momento em que os pais se encontram com os professores diariamente. As autoras recomendam que as observações sejam feitas ao longo de um período de tempo superior a 10 dias.

Ambos os instrumentos citados têm como objetivo principal capturar o padrão de interações e comportamentos e levam em consideração a possibilidade da participação da criança nos processos investigados.

Para esta pesquisa, trabalhamos preliminarmente com a planilha de Bhering e De Nez (*op.cit.*). O primeiro contato com o instrumento teve como objetivo a familiarização com o mesmo e o estudo detalhado sobre os conceitos do instrumento e suas definições operacionais. Foi realizada uma coleta de dados preliminar, com auxílio de outro observador permitindo o treinamento para seu uso. Os dois observadores realizaram a coleta por quinze dias na mesma escola deste estudo e ao final de cada observação foi feita a checagem das respostas obtidas.

Percebemos que à medida que houve a coleta dos dados, maior nível de acerto entre os observadores era atingido. Isto indicava que ambas as observadoras compreendiam bem as descrições das variáveis e suas limitações. Houve momentos de estudo e discussão sobre o instrumento que ocorreu antes e durante este período de treinamento e sobre a forma de coleta de dados: posicionamento e atitude do observador e nível de interação com todos os envolvidos em sala.

Além deste procedimento, foi também discutido sobre a inclusão de novos itens. No que diz respeito à categoria “cuidados pessoais”, acrescentamos o item “materiais da criança”. Percebemos que, pelo fato de ser parte da dinâmica da instituição a família trazer materiais de higiene, lençóis, roupas e outros, de uso pessoal, seria importante incluí-lo como mais uma possibilidade de interação e diálogo entre os adultos. A categoria “questões pessoais” incluía “relacionamento conjugal”, “outros familiares” e “outros vizinhos” revelando as características culturais de uma determinada comunidade no sul do país (a planilha foi construída a partir da realidade de uma comunidade situada em um estado na Região Sul do país), onde, por exemplo, era comum que vizinhos buscassem os filhos de amigos. No caso da realidade investigada esta situação não ocorre e por isso os dois últimos itens foram modificadas para revelar a prática em questão, passando a ser “questões familiares” e “questões de trabalho” respectivamente. As interações observadas durante o período da observação preliminar nos mostraram que temas relacionados a estas dois itens estavam presentes. Chegamos ao fim deste período das observações preliminares e executamos as modificações sugeridas conforme versão da planilha que foi utilizada neste estudo.

Apresentaremos abaixo a planilha, nas suas três partes, cumprimento, conversação e despedida, explicitando seus itens.

C U M P R I M E N T O	INICIATIVA	ATITUDE/PAIS	ATITUDE/PROF.
	1. Inex 2. Pais 3. Professora 4. Criança 5. Outros	1. Inex 2. Confr/Intimidação 3. Passiva 4. Receptiva 5. Ativa	1. Inex 2. Confr/Intimidação 3. Passiva 4. Receptiva 5. Ativa
	OBS.:		

A primeira parte da planilha é o cumprimento. Classifica-se cumprimento como o encontro entre pais e professora no momento em que os pais chegam à sala para buscar a criança. Neste momento, observa-se os cumprimentos formais (Oi; Como vai; Tudo bom). Ênfase é dada ao momento inicial da interação. O cumprimento é observado quanto à iniciativa, à atitude dos pais e dos professores.

a) Iniciativa

No item iniciativa, pretende-se observar quem inicia o diálogo/contato no momento em que os pais chegam na sala para buscar a sua criança (contato inicial).

b) Atitude

No que se refere à atitude, pretende-se observar o modo como os pais e professoras se comportam no momento do cumprimento, durante a interação e no momento da despedida:

- Atitude Inexistente: Caracteriza-se por um silêncio total e falta total de interação verbal e física de ambos os lados.
- Atitude de Confronto\Intimidação: Caracteriza-se por um tom da conversa alterado demonstrando agressividade, impaciência, inquietação e falas ofensivas ao cumprimentar uns aos outros. Pode se caracterizar também por uma postura de inadmissão ou indignação; disputa de forças e uma postura amedrontada ou de intimidação.
- Atitude Passiva: Caracteriza-se por uma postura de recebimento de informação, sem iniciativa de resposta/ação/*feedback*/interação verbal ou física quando a outra parte inicia algo. Observa-se que uma parte recebe o cumprimento, está atenta mais não retribui evitando o contato.
- Atitude Receptiva: Caracteriza-se por uma postura de prontidão e recebimento onde as partes (ou uma delas) se mostram atentos prestando atenção no que o outro fala, demonstrando o mínimo de interação física e verbal (frases curtas de encorajamento, sorrisos).
- Atitude Ativa: Caracteriza-se por um envolvimento imediato e recíproco, com trocas de cumprimentos solícitos e abrangentes. A interação é prolongada com diálogo fluente.

C O N V E R S A Ç Ã O	INIC.	TROCAS		COMUNIC.	ATTITUDE		LIDERANÇA	EXPRESSAO
					PAIS	PROF.		
	1. Inex	Práticas	Particulares	1- FE	1	1	1. Bilateral	1. Positiva
2. Pais	1. Cuid. pessoais	1. Rel.soc.afet.	2- AO	2	2	2. Unilateral	2. Negativa	
3. Prof	2. Horário	2. Quest.pes.	3- RO	3	3	Pais	3. Neutra	
4. Criança	3. Criança	3. Prob.saúde	4- INF.	4	4	Prof.		
5. Outros	4. Atividades escola		5- INEX.	5	5	Cça		
	5. Por escrito					Outros		
						3. Inex		

A segunda parte da planilha permite observar a interação propriamente dita a qual denominamos conversação. Observamos a conversação através da iniciativa, das trocas (assuntos), do tipo de comunicação, da atitude dos pais e professores, da liderança e da expressão.

a) Iniciativa

No item iniciativa de interação, assim como no cumprimento, pretende-se identificar quem inicia o diálogo/interação após o momento em que os pais e a professora já estabeleceram o contato inicial (cumprimento/saudações).

b) Trocas

As trocas dividem-se em práticas e particulares. Por trocas práticas entendemos todas as trocas relacionadas ao cotidiano da criança na escola. São informações sobre assuntos rotineiros mas que influenciam no comportamento das crianças. São elas:

- Cuidados Pessoais:

- Alimentação: Troca de cuidados pessoais sobre alimentação. Exemplos: Comeu? O quê? Quanto?
 - Saúde: Troca de cuidados pessoais sobre a saúde. Exemplos: Tossiu? Está com piolho? Passou mal?
 - Sono: Troca de cuidados pessoais sobre o sono. Exemplos: Dormiu bem? Em qual horário dormiu?
 - Higiene: Troca de cuidados pessoais sobre higiene. Exemplos: Está limpo ou sujo? Sujou-se na creche/escola ou já veio de casa sujo?
 - Material da criança: Troca de cuidados pessoais sobre materiais da criança (materiais de higiene e uso pessoal). Exemplos: Perguntas ou conversas sobre materiais, pedidos de materiais, organização dos materiais.
-
- Horários:
 - Reuniões: Troca sobre horários referente a reuniões. Exemplos: Qual o tema? Quem participará da reunião? Quanto tempo vai durar a reunião?
 - Eventos: Troca sobre horários de eventos. Exemplos: Encontros e comemorações proporcionados pela escola.
 - Funcionamento escola: Troca sobre horários de funcionamento da escola. Exemplos: Hora de chegada, saída, horário de refeições, atrasos.

- Criança:
 - Habilidades sociais: Troca de informações sobre a criança referente a habilidades sociais tais como participação nas atividades, companheirismo, atuação em grupo, iniciativa e socialização.
 - Habilidades cognitivas: Troca de informações sobre a criança referente a habilidades cognitivas tais como informações sobre o processo de aprendizagem, da forma como a criança lida com o que é proposto e a sua concentração.
 - Habilidades emocionais: Troca de informações sobre a criança referente a habilidades emocionais tais como seu bem estar e sentimentos.
 - Habilidades física e motoras: Troca de informações sobre a criança referente a habilidades físico-motoras e como é o desenvolvimento físico e motor da criança. Conversas sobre a forma como se movimenta (corre, anda, pula) e desenvolvimento da coordenação motora.
 - Desenvolvimento da linguagem: Troca de informações sobre a criança referente ao desenvolvimento da linguagem, informações sobre fala e escrita da criança.

- Atividades na escola:
 - Trocas sobre atividades com enfoque físico e/ou motor.
 - Trocas sobre atividades com enfoque cognitivo.

- Trocas sobre atividades com enfoque emocional.
- Trocas sobre atividades com enfoque social.
- Trocas sobre atividades com enfoque na linguagem.
- Por escrito: Quando há troca sobre alguma informação que está sendo encaminhada por escrito.
 - Reunião: Informação por escrito sobre reunião na escola.
 - Saúde : Informação por escrito sobre o estado de saúde da criança na escola.
 - Higiene: Informação por escrito sobre questões de higiene.
 - Atividades: Informação por escrito sobre atividades propostas pela escola, incluindo passeios pedagógicos.
 - Escola geral: Informação por escrito sobre questões gerais da escola (questões administrativas, associação de pais, etc.).

Além destas trocas, há também a categoria trocas particulares que dizem respeito à vida privada da criança e da família. São elas:

- Relacionamento sócio-afetivo:
 - Mãe-criança: Troca de informações sobre o relacionamento sócio-afetivo entre mãe e criança.

- Pai-criança: Troca de informações sobre o relacionamento sócio-afetivo entre pai e criança.
 - Irmã/Irmão-criança: Troca de informações sobre o relacionamento sócio-afetivo entre os irmãos e a criança.
 - Outros: Troca de informações sobre o relacionamento sócio-afetivo entre outros familiares ou mesmo com outros que não sejam da família.
-
- Questões pessoais:
 - Relacionamento conjugal: Troca de informações sobre o relacionamento conjugal dos pais da criança.
 - Questões familiares: Trocas de informações sobre questões relacionadas à família ampliada (não somente o casal).
 - Questões do trabalho: Trocas sobre informações relacionadas ao trabalho dos pais.
-
- Problemas de saúde
 - Doença: Trocas de informação sobre adoecimento relacionados à criança, aos familiares, às professoras ou a outros.
 - Acidente: Trocas de informações sobre acidentes que envolvam a criança, os familiares, as professoras ou outros.

- Dependência Química: Trocas de informações sobre dependência química que envolvam os familiares, as professoras ou outros.
- Deficiência Física: Trocas de informações sobre deficiência física que envolvam a criança, os familiares, as professoras ou outros.
- Distúrbios emocionais: Trocas de informações sobre distúrbios emocionais que envolvam a criança, os familiares, as professoras ou outros.
- Ausência materna/paterna: Trocas de informações sobre períodos de separação da criança em relação aos pais (os dois ou um dos dois) e as repercussões deste fato.

c) Comunicação

Nesta categoria pretende-se observar de que forma a comunicação se estabelece. Dependendo da forma como a interação é estabelecida e qual a atitude de ambas as partes envolvidas, a interação pode ser rápida ou prolongada ou até mesmo inexistir; como pode também vir acompanhada de um bilhete escrito.

- Formal Escrita: Este contato caracteriza-se pela troca de informações por escrito sobre a criança (comportamento, saúde, alimentação, atividades), algum evento feito na escola, festividades, reunião de turma entre outros eventos. Tanto as professoras quanto os pais podem repassar informações por meio de bilhetes, convites, etc. Neste caso, a natureza da comunicação e a forma como é feita influenciará na resposta dos pais e da professora. Os tipos de comunicação por escrito na planilha são:

- Convite
 - Aviso
 - Informação sobre a criança
 - Informação sobre a escola em geral (rotina, funcionamento, mudança, horário).
- **Ampla Oral:** Este contato caracteriza-se pela troca de informações gerais sobre a criança (comportamento, atividades, saúde, higiene, alimentação, desenvolvimento, etc.), pais (reuniões, eventos, festividades, envolvimento, etc.) e família (adaptação, comportamento, problemas, etc.). É um contato estabelecido através de um diálogo longo e aberto. Pais e professores discutem o assunto e traçam possíveis alternativas e/ou soluções para resolvê-lo (se for algum problema). Caso contrário discutem e pontuam pontos (positivos e negativos) pertinentes ao caso. Os tipos de comunicação ampla oral são:
- Comunicação ampla sobre a criança
 - Comunicação ampla sobre os pais
 - Comunicação ampla sobre a família
 - Comunicação ampla sobre a escola em geral
 - Comunicação ampla sobre outros assuntos.
- **Restrita Oral:** Este contato é superficial com diálogos curtos e objetivos. Professores e pais falam de situações específicas da criança, geralmente fatos que já estão acontecendo há algum tempo. Pais e professores não chegam a discutir o assunto, nem a propor alternativas para solucionar o tema em questão. Os tipos de comunicação restrita oral são:

- Comunicação restrita oral sobre a criança
- Comunicação restrita oral sobre os pais
- Comunicação restrita oral sobre a família
- Comunicação restrita oral sobre a escola em geral
- Comunicação restrita oral sobre outros assuntos.

• **Informal:** Pais e professores conversam outros assuntos que não se referem à criança, nem aos pais e professores. Mantêm contato próximo, porém estabelecem um diálogo sobre assuntos diversos tais como acontecimentos do bairro, promoção do supermercado, comportamento de vizinhos, etc..

- **Inexistente:** Caracteriza-se por um silêncio total. A interação nem chega a se estabelecer.

Durante o período de coleta observamos que as trocas realizadas por escrito pouco se relacionavam com as trocas realizadas pessoalmente. Então optamos por fazer uma análise à parte das trocas realizadas via a agenda das crianças, que era a forma mais presente deste tipo de troca. A análise de dados foi feita a partir dos dados referentes ao período de outubro e novembro de 2007.

Na planilha tínhamos algumas possibilidades de observarmos as trocas por escrito. Fizemos alguns ajustes para analisarmos as trocas via agenda. As mudanças seguem no quadro abaixo:

Quadro 1: Mudanças nos dados para coleta de trocas por escrito da agenda

Categoria da planilha	Categoria para observação da agenda
Reunião	Reunião
Saúde	Saúde, alimentação e informações sobre a criança
Higiene	Higiene e materiais
Atividades	Atividades
Escola geral	Escola geral, convite, aviso, informações sobre a escola.
####	Cumprimentos/despedidas

As trocas que se referiam à alimentação foram categorizadas junto à “saúde”. As trocas relacionadas aos materiais das crianças foram categorizadas junto à categoria “higiene”, pois em geral se referiam a materiais deste tipo.

Há, também na planilha, uma classificação dos tipos de comunicação e uma delas se refere à comunicação formal escrita, que engloba convite, aviso, informações sobre a criança, informações sobre a escola. Englobaremos estes tipos de comunicação escrita na categoria “escola em geral” para análise das agendas. E as informações sobre a criança, serão categorizadas junto à “saúde”, pois se referiam comumente a este aspecto. Desta forma, desconsideramos o tipo de comunicação formal escrita da análise dos dados referentes aos encontros entre pais e professoras.

Uma troca muito presente nas comunicações via agenda, eram os cumprimentos e as despedidas (bom dia, bom final de semana, bom feriado, etc.). Este tipo de troca não estava previsto na planilha, sendo então incluído novo item categorizado como “cumprimentos/despedidas” para análise das trocas via agenda.

d) Atitude: as observações do item atitude nas conversações seguiram os mesmos moldes do cumprimento.

e) Liderança: A liderança é outro indicativo que permeia as interações estabelecidas entre pais e professores. Dependendo da forma que a interação se estabelece a liderança pode ser percebida (ou não) de uma das partes (ou de ambas). Tipos de liderança considerados na planilha:

- Liderança Bilateral: Quando pais e professores se encontram a liderança é alternada. Há uma negociação entre pais e professora sobre o tema abordado. Ambas as partes cooperam entre si possibilitando a discussão do tema abordado e dando oportunidade para que cada uma se coloque e expresse a sua opinião.
- Liderança Unilateral: Uma das partes (pais ou professora) lidera o diálogo. O diálogo transcorre de forma objetiva não chegando a caracterizar uma negociação.
- Liderança Inexistente: Pais e professores assumem uma postura retraída durante o encontro. Não há liderança durante a interação porque não se estabelece interação ou a conversa é curta e rápida.

f) Expressão: Pensando nos canais de comunicação, neste caso em específico, as expressões serão classificadas à medida que fornecem indícios de estados emocionais que podem abrir e fechar canais de comunicações durante as interações estabelecidas entre pais e professoras.

- Expressão Positiva: Demonstrações de alegria, tranquilidade, calma.

- Expressão Negativa: Demonstrações de tristeza, raiva, agressividade.
- Expressão neutra: Não demonstra sentimentos.

D E S P E D I D A	INICIATIVA	ATITUDE/PAIS	ATITUDE/PROF.	TEMPO DO ENCONTRO
	1. Inex 2. Pais 3. Professora 4. Criança 5. Outros	1. Inex 2. Confr/Intimidação 3. Passiva 4. Receptiva 5. Ativa	1. Inex 2. Confr/Intimidação 3. Passiva 4. Receptiva 5. Ativa	
OBS.:				

A terceira parte da planilha se refere à observação da despedida seguindo as mesmas categorias utilizadas na observação do cumprimento. Acrescenta-se aqui o dado sobre o tempo de duração do encontro entre os pais e as professoras.

A planilha também possibilita coletar dados a respeito do contexto da sala e o que está acontecendo no momento do encontro. É possível que observações sejam pontuadas de forma a esclarecer aspectos específicos de cada parte da planilha.

3.2.2 Escala de Bem estar

A preocupação maior ao estudar a interação entre os adultos neste contexto educativo para crianças pequenas é a de compreender como estes adultos se preparam para receber as crianças na escola, isto é, parte-se da premissa de que estes adultos estão voltados para a

criação de ambientes e situações em que as crianças se sintam bem e seguras durante todo o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Se o objetivo desta pesquisa inclui a revelação do padrão de interação entre os adultos responsáveis pelas crianças, então seria importante também verificar como os bebês reagem neste ambiente. Uma das formas de verificar estas reações é a observação do bem estar deles. Esta observação foi realizada com uso da Escala de Observação do nível de Bem Estar de Laevers (2005³).

De acordo com Laevers (*Ibid.*) são indicadores do bem estar:

- Alegria: Demonstração de prazer na interação com outros e nas atividades.
- Relaxamento e paz interior: Músculos relaxados e expressão facial de abertura, sem sinais de tensão ou cansaço.
- Vitalidade: Olhar vivo e expressivo apresentando postura corporal ereta.
- Abertura: A pessoa se mostra acessível e demonstra ficar feliz com a atenção que recebe.
- Autoconfiança: Demonstração de auto-segurança, com sentimento de valor próprio por parte da pessoa através de uma postura de orgulho de si próprio, demonstrando assertividade.
- Estar em contato com si mesmo: Não repressão dos sentimentos, mas sim, conexão com suas emoções.

Laevers (*op.cit.*) aponta que, para avaliar o nível de bem-estar das crianças deve-se realizar a observação de cada criança em particular por cerca de 2 minutos e após isto dar um

³ Tradução livre (Bhering, 2003).

valor de bem estar para a criança de acordo com a escala que tem cinco níveis. Também pode-se utilizar dos valores entre os níveis, utilizando-se valores de + ou -, indicando que a criança está prestes a ir na direção do nível posterior ou anterior. As observações devem ocorrer num contexto de normalidade da rotina da criança. Realizamos as observações conforme orientações do autor.

Estes são os níveis da escala de bem estar com os respectivos sinais para avaliação:

- **Nível 1 – Muito baixo**
 - **Sinais:** Durante o período de observação a criança apresenta sinais claros de desconforto: chora, grita, berra, soluça, possui olhar desanimado, triste, de pânico ou medo. Esfrega os olhos, aparenta estar zangada, furiosa. Mostra uma tensão corporal, sacudindo braços e pés, balançando-se. Derruba e quebra coisas, machuca os outros. Não reage aos estímulos do ambiente, evita contato. Machuca a si mesmo e se joga no chão.

- **Nível 2 – Baixo**
 - **Sinais:** A postura facial, expressão e ações indicam que a criança não se sente bem. Contudo, os sinais são menos explícitos que no nível 1, ou o desconforto não é expressado o tempo todo.

- **Nível 3 – Médio**
 - **Sinais:** A criança mostra certa ausência de expressão emocional, em uma postura imóvel. Não há sinais que indiquem tristeza ou prazer, conforto ou

desconforto. Sua expressão facial e postura mostram pouco ou nenhum sinal de emoção.

- Nível 4 – Alto
 - Sinais: A criança apresenta sinais de satisfação. Esses sinais, contudo, não indicam prazer constante com o mesmo grau de intensidade durante todo o período de observação.

- Nível 5 - Muito alto
 - Sinais: Há sinais claros de conforto durante todo o tempo de observação. Há um sentimento de prazer, diversão e intensidade. A criança mostra-se feliz, animada, sorrindo, radiante, gritando de alegria, falando sozinha enquanto executa alguma atividade. É espontânea e expressiva, é ela mesma. Fala consigo mesma, brinca com os sons, fazendo barulhos e cantando. Mostra-se relaxada, não há sinais de estresse. Mostra-se aberta, disponível para o ambiente. Irradia vida, energia, reage com energia. Expressa autoconfiança e auto-segurança.

Apesar de estarmos cientes de que a relação entre o padrão de interação dos adultos revelados por apenas uma das possibilidades de encontro entre pais e professores e o bem estar dos bebês não será linearmente demonstrada e que outras variáveis (tais como temperamento e características individuais, ambiente físico e condições higiênicas, adequação

dos materiais e brinquedos, atuação da professora, etc.) certamente influenciam o bem estar dos bebês na escola, queríamos apenas verificar se o padrão de interação dos pais nos daria algum indicativo para dispensar maior atenção a um bebê ou não. Reconhecemos a fragilidade desta audácia, mas estaríamos aqui lançando uma possibilidade de maior compreensão tanto sobre as relações dos adultos como talvez da capacidade dos bebês de reagirem apesar das condições dadas. Obviamente, mais dados seriam necessários para verificar se há realmente uma correlação entre a interação dos adultos e o bem estar dos bebês.

3.2.3 Software CHIC

Utilizamos o método estatístico multidimensional através do software CHIC – Classificação Hierárquica Implicativa e Coercitiva (COUTURIER, GRAS & BODIN). O software CHIC tem por funções essenciais extrair de um conjunto de dados, cruzando sujeitos e variáveis (ou atributos), regras de associação entre variáveis, fornecendo um índice de qualidade de associação e representando uma estruturação das variáveis obtida por meio destas regras. O CHIC nos fornece uma identificação das variáveis que são similares (coesão), assim como aquelas que têm uma relação de implicação, onde por exemplo, a ocorrência da variável A implica para que ocorra também a variável B. No nosso estudo, utilizamos o gráfico implicativo para que pudéssemos visualizar a relação de implicação entre as variáveis.

Foi feita uma tabela binária para cada item da planilha. Os valores (0 ou 1) foram lançados na tabela de dupla entrada, indicando 0 a ausência e 1 a ocorrência do item nas observações realizadas. A tabela feita em Excel (com extensão do arquivo em csv) gerando o gráfico de implicação. No gráfico implicativo foram consideradas as variáveis com índice de implicação maior que 0,90.

3.3 PARTICIPANTES

A instituição onde os dados foram coletados é uma Escola de Educação Infantil de uma Universidade Federal que é voltada para atendimento dos filhos de servidores do quadro ativo permanente da Universidade. Atualmente a escola tem capacidade para atender 100 crianças na faixa etária entre 4 meses a 5 anos e 11 meses. As crianças são alocadas em sete grupos divididos por faixa etária. Estes grupos são nomeados conforme o Projeto Institucional da escola.

Quadro 2: Grupos de crianças da escola pesquisada

GRUPO	IDADE DAS CRIANÇAS AO INGRESSAR	NÚMERO DE CRIANÇAS
Grupo Alegria	4 meses a 11 meses	10
Grupo Árvore	1 ano a 1 ano e 11 meses	10
Grupo Macaco	1 ano a 1 ano e 11 meses	10
Grupo Água	2 anos a 2 anos e 11 meses	10
Grupo Diversidade	3 anos a 3 anos e 11 meses	20
Grupo Esperança	4 anos a 4 anos e 11 meses	20
Grupo Doação	5 anos a 5 anos e 11 meses	20

A escola funciona das 7:30 às 17:30h, permitindo frequência em atendimento integral, não havendo rigidez quanto ao horário de chegada e saída das crianças. A rotina prevê alimentação, higiene e cuidados pessoais envolvidos nas interações com os adultos e crianças a partir de um planejamento pedagógico sistemático composto de atividades variadas.

Há na escola uma política de envolvimento de pais por meio dos projetos inserção, transição e pais em sala.

O Projeto de Inserção visa o ingresso da criança na escola a partir da idéia de não-rompimento das relações familiares. A presença dos pais na escola nos primeiros dias junto às crianças é tida como fundamental na construção da segurança de todos. Os pais permanecem junto a seus filhos, apresentam-lhes o novo ambiente e podem também familiarizar-se com as rotinas e o funcionamento da escola. Acredita-se que este espaço seja importante para que pais e professores troquem informações sobre a criança e sua família.

O Projeto Transição visa trabalhar os sentimentos das crianças e suas famílias no momento da saída da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Partindo do fato de que os pais sentem-se inseguros neste momento de mudança e com dúvidas quanto aos rumos da vida escolar dos filhos, este projeto tem por objetivo dar suporte emocional e fornecer aos pais informações sobre escolas.

O Projeto Pais em Sala incentiva que os pais a participem de forma ativa da rotina da criança na escola. Os pais são convidados a estar presentes pelo tempo que preferirem, integrando o grupo das crianças, participando das atividades e até mesmo, desenvolvendo atividades em parceria com as professoras. Acredita-se que o fato de a escola estar aberta aos pais favorece um clima de confiança e parceria entre a família e a escola.

A escola conta com um quadro de professores e funcionários que inclui funcionários efetivos da universidade, professores substitutos e prestadores de serviços. Somente duas professoras do quadro permanente não possuem formação superior. É realizada formação continuada de forma a possibilitar discussão e reflexão permanentes acerca da proposta de trabalho da escola. Esta formação ocorre na forma de Reuniões Pedagógicas Gerais mensais e oficinas quinzenais sobre diversos temas com profissionais da área. As professoras participam de reuniões semanais para planejamento e supervisão pedagógica e podem participar de um grupo de apoio com a psicóloga da escola.

Nossa intenção inicial era realizar a pesquisa com o grupo de oito crianças menores de um ano de idade, seus pais e suas professoras. Porém, como a frequência de uma das crianças durante a época da pesquisa foi restrita e não permitia revelar o padrão de interação, decidimos não incluí-la no estudo. No que diz respeito às professoras, obtivemos dados de quatro professoras. Entretanto, somente em relação a duas delas o número de observações permitia a análise dos dados quanto ao padrão de interação. Por este motivo, somente estas foram incluídas na análise dos dados

Participaram da presente pesquisa, sete crianças, os pais destas sete crianças e duas professoras do turno da tarde do Grupo Alegria (berçário).

Quadro 3: Perfil das professoras que participaram da pesquisa

Professora	Formação	Vínculo	Idade	Experiência em EI	Horário de trabalho
1	- Graduação em Pedagogia (Administração, Orientação e Supervisão Escolar)	Professora Substituta	29 anos	7 anos	12:00 às 17:30h
2	- Graduação em Pedagogia (Educação Infantil) - Pós Graduação Lato Sensu (Psicomotricidade e em Administração Escolar)	Professora Substituta	33 anos	6 anos	9:30 às 15:30h

Quadro 4: Perfil das crianças que participaram da pesquisa

CRIANÇA	SEXO	IDADE AO INGRESSAR	Nº DE IRMÃOS
1	FEMININO	10 MESES	0
2	MASCULINO	6 MESES	3
3	MASCULINO	5 MESES	1
4	FEMININO	8 MESES	3
5	FEMININO	7 MESES	1
6	FEMININO	8 MESES	0
7	FEMININO	10 MESES	0

Quadro 5: Perfil das mães que participaram da pesquisa

CRIANÇA	MÃE					
	IDADE	EST.CIVIL	ESCOLARIDADE	FUNC. DA UNIVERSIDADE	PROFISSÃO	OCUPAÇÃO
1	32	Casada	Superior	sim	Bióloga	Docente
2	35	Divorc.	Especial.	sim	Médica	Médica
3	40	Casada	Pos-dout.	sim	Física	Docente
4	30	Solteira	Médio	não	####	Estudante
5	35	Casada	Superior	não	Designer	Designer
6	30	Casada	Superior	não	Enfermeira	Enfermeira
7	32	Casada	Superior	não	Administradora	Empresária

Quadro 6: Perfil dos pais que participaram da pesquisa

CRIANÇA	PAI					
	IDADE	EST.CIVIL	ESCOLARIDADE	FUNC. DA UNIVERSIDADE	PROFISSÃO	OCUPAÇÃO
1	31	Casado	Superior	não	Engenheiro	Engenheiro
2	49	Divorc.	Superior	não	Médico	Médico
3	41	Casado	Pos-dout.	sim	Físico	Docente
4	56	Solteiro	Superior	sim	Sociólogo	Sociólogo
5	39	Casado	Superior	sim	Contador	Tec. eletrônica
6	29	Casado	Mestrado	sim	Fisioterapeuta	Fisioterapeuta
7	34	Casado	Superior	sim	Administrador	Diretor

3.4 COLETA DE DADOS

A coleta de dados ocorreu no período entre 01/10/2007 e 12/12/2007. Neste período, ocorreram 30 dias de observações, sendo realizadas pelo menos duas vezes por semana. Não houve observação durante os dias 08 a 12/10. Obtivemos um total de 95 observações.

A pesquisadora, apesar de fazer parte do corpo de funcionários desta escola, previamente à coleta dos dados, participou de atividades junto ao grupo de professoras, pais e crianças, de modo a se tornar familiar a sua presença no grupo. Após obter autorização dos pais para a realização da pesquisa, notificando-os a respeito de seus objetivos, iniciou-se a coleta. Apresentamos o projeto para as professoras para que estivessem cientes de sua participação na pesquisa. Houve aceitação por parte de todas.

Para realização da coleta a pesquisadora participou do momento de saída das crianças entre 16 às 17h30min (que se estendeu por diversas vezes devido ao atraso dos pais). Foi combinado com as professoras que não modificassem suas rotinas pelo fato de a pesquisadora estar presente. Desta forma, as observações foram realizadas nas salas das crianças e em todos os outros ambientes da escola frequentados por elas (parque, sala de vídeo e brinquedos de casinha, sala de psicomotricidade, sala de outros grupos, etc.), seguindo a rotina do grupo.

Durante o período de observação do encontro de pais e professoras, realizamos a observação para avaliar o nível de bem estar das crianças. Realizou-se inicialmente a observação das crianças e a seguir, a observação do encontro de pais e professoras.

Durante as observações fizemos uso de cronômetro para medirmos o tempo dos encontros. Para apresentação dos resultados, montamos um quadro onde é apresentada a frequência de cada categoria da planilha, bem como a porcentagem de ocorrência de cada uma delas. Destacamos em cada parte a categoria que se destacou por sua prevalência. Na

apresentação dos resultados trabalhamos baseados nas porcentagens de ocorrência das categorias.

Para compreendermos a natureza das interações entre pais e professores, faremos a análise a partir das categorias da planilha:

- Iniciativa da interação: Inexistente, dos pais, das professoras, das crianças ou outras pessoas.
- Temas das interações: Englobadas em duas grandes categorias que se referem à rotina na escola ou a vida particular da família. Pode haver mais de um tipo de troca numa mesma conversa. Aqui verificaremos a maior frequência em relação às todas as trocas realizadas entre os pais e as professoras. É nosso interesse verificar qual é o padrão do tema das interações.
- Tipos de interações: Formal e distante, formal e acolhedora, íntima, com objetivos pedagógicos claros, de apoio emocional. - Formas de comunicação: Escrita, oral, formal, restrita, informal ou inexistente. Percebemos que numa mesma interação os pais e professoras podem estabelecer diferentes tipos de comunicação. Por exemplo, os podem conversar sobre o desenvolvimento da linguagem da criança de forma a construírem maneiras de favorecê-lo (comunicação ampla oral sobre a criança) e também conversarem sobre a promoção no supermercado (comunicação informal).
- Atitudes dos sujeitos: Inexistente, de confronto, passiva, receptiva ou ativa.
- Liderança da interação: Unilateral, bilateral ou inexistente.
- Expressão durante a interação: Positiva, negativa ou neutra.

- Natureza do encontro (relação entre postura dos pais e das professoras) e da despedida entre os sujeitos.
- Tempo dos encontros.
- Nível de bem estar das crianças

4 RESULTADOS

4.1 PADRÃO DE INTERAÇÃO DOS PAIS

Quadro 7: Dados da criança 1

CUMPRIMENTO

INICIATIVA	n	%	ATITUDE PAIS	n	%	ATITUDE PROFESSORAS	n	%
Inexistente	13	72	Inexistente	13	72	Inexistente	14	78
Pais	4	18	Confr/intim	0	0	Confr/intim	0	0
Professora	1	6	Passiva	1	5,5	Passiva	1	5,5
Criança	0	0	Receptiva	1	5,5	Receptiva	2	11
Outros	0	0	Ativa	3	17	Ativa	1	5,5
TOTAL	18	100	TOTAL	18	100	TOTAL	18	100

CONVERSAÇÃO

INICIATIVA	n	%	ATITUDE PAIS	n	%	ATITUDE PROFESSORAS	n	%
Inexistente	0	0	Inexistente	0	0	Inexistente	0	0
Pais	9	50	Confr/intim	0	0	Confr/intim	0	0
Professora	9	50	Passiva	0	0	Passiva	0	0
Criança	0	0	Receptiva	6	33	Receptiva	11	61
Outros	0	0	Ativa	12	67	Ativa	7	39
TOTAL	18	100	TOTAL	18	100	TOTAL	18	100

TROCAS	Categories	n	%
Práticas	Cuidados pessoais	26	43
	Horário	5	8
	Criança	18	29
	Atividade em sala	4	6
Particulares	Relacionamento sócio-afetivo	6	10
	Relacionamento familiar	1	2
	Problemas de saúde	1	2
TOTAL		61	100

COMUNICAÇÃO	n	%	LIDERANÇA	n	%	EXPRESSÃO	n	%
Inexistente	0	0	Inexistente	0	0	Positiva	17	94
Ampla oral	8	31	Bilateral	16	89	Negativa	0	0
Restrita oral	13	50				Neutra	1	6
Informal	5	19	Unilateral	2(pais)	11	TOTAL	18	100
TOTAL	18	100	TOTAL	18	100	TOTAL	18	100

DESPEDIDA

INICIATIVA	n	%	ATITUDE PAIS	n	%	ATITUDE PROFESSORAS	n	%
Inexistente	2	11	Inexistente	1	5,5	Inexistente	1	6
Pais	13	72	Confr/intim	0	0	Confr/intim	0	0
Professora	3	17	Passiva	1	5,5	Passiva	2	11
Criança	0	0	Receptiva	6	33	Receptiva	9	50
Outros	0	0	Ativa	10	56	Ativa	6	33
TOTAL	18	100	TOTAL	18	100	TOTAL	18	100

Sexo: Feminino

Idade: 1 ano e 5 meses (outubro/2007)

Quem foi observado (a): A mãe em todos os encontros

Padrão de saída: Frequentemente foi a última criança do grupo a ir embora. A mãe se atrasou com frequência.

Foram observados 18 encontros entre a mãe e as professoras. Em todas as ocasiões a mãe buscou a criança na escola.

As conversas observadas foram realizadas em sua maioria com a professora 2 (78%). Nos encontros entre a mãe e as professoras a criança estava envolvida em diversas atividades, não chamando atenção nenhuma em especial. Estas atividades envolviam visita a outros grupos de crianças maiores, atividades em sua própria sala, troca de fraldas, preparação para ir embora, sono e lanche.

CUMPRIMENTO:

- Iniciativa: Inexistente (72%). Os adultos interagiam com a criança. Por exemplo, a professora mostrava para a criança que a mãe havia chegado ou a mãe somente se dirigia à criança. Quando houve iniciativa de um dos lados, percebemos que é a mãe que o fez mais frequentemente (18% dos encontros).

- Atitudes: Mãe apresenta atitude inexistente em 72% dos encontros. O mesmo acontece com as professoras em 78% dos encontros. O padrão, portanto, é não haver cumprimento entre a mãe e as professoras.

CONVERSAÇÃO

- Iniciativa: Não houve predominância de iniciativa já que a mãe e as professoras se alternaram. Em 17% das situações, a iniciativa de conversa coincidiu com a iniciativa de cumprimento e a parte que iniciou o cumprimento iniciou também as trocas nestas situações.

- Trocas: As situações práticas da rotina da criança na escola permearam a grande maioria das trocas (87%). Nestes casos, notamos maior frequência da categoria “cuidados pessoais” (43% das trocas), principalmente temas relacionados aos materiais da criança (13% das trocas), à alimentação (totalizando 10% das trocas) e sono (8%). O item “criança” também apareceu com alta frequência (29%) sendo mais presentes os temas que diziam respeito ao desenvolvimento da linguagem da criança (11,5% das trocas). Notamos então preocupação com os materiais, alimentação e sono, que se relacionavam a aspectos de cuidados da criança. O desenvolvimento da linguagem aparece como aspecto de muita relevância. Tal fato é um ponto marcante da criança em questão. Ela fala muitas palavras, repetindo o que o adulto fala com muita frequência. Isto parece surpreender a todos pela sua idade.

- Comunicação: O tipo de comunicação mais presente na interação da mãe com as professoras foi restrita oral. Este tipo de comunicação ocorreu em 50% das comunicações e destas 69% foram sobre a criança. Quando observamos as comunicações no geral percebemos que a maioria delas dizia respeito à criança (94%) seja de forma restrita ou ampla. Mãe e professoras mantinham interação a respeito da criança, hábitos de cuidado na escola e sobre seu desenvolvimento verbal.

- Atitude: A mãe manteve atitude ativa na maioria das trocas (67%), enquanto as professoras tendiam a apresentar atitude receptiva (61%). Em 72% das trocas houve equivalência na atitude da mãe e das professoras, ou seja, quando a mãe tinha atitude ativa o mesmo acontecia

com as professoras. Nas ocasiões em que não houve esta coincidência, era a tendência que as professoras demonstrassem atitude receptiva frente à atitude ativa da mãe (28%).

- Liderança: Na maioria das trocas houve liderança bilateral (89%) e quando isto não aconteceu, a mãe liderou demonstrando seu desejo de participação ativa na interação.

– Expressão: Positiva (94%).

DESPEDIDA

- Iniciativa: Foi mais freqüente por parte da mãe (72%).

- Atitude: A mãe manteve atitude ativa com mais freqüência (56%) e as professoras mais atitude receptiva (50%). Quando não houve iniciativa de despedida, foi mais comum a atitude receptiva por parte das professoras e a atitude ativa por parte da mãe (80% destas situações para ambas). Quando há ausência de iniciativa o padrão de atitude da mãe e das professoras é o mesmo de quando há a iniciativa. A iniciativa parece então não interferir.

TEMPO DO ENCONTRO

- Tempo médio de 4 minutos e oito segundos.

AGENDA

Na análise das agendas, encontramos no período das observações comunicações em 23 dias, sendo que 70% destas foram de iniciativa das professoras. A maioria das trocas por escrito dizia respeito à higiene (52%), incluindo aqui aspectos relacionados aos materiais das crianças, como fraldas, sabonetes, lenços umedecidos, etc.. Outra categoria muito presente nas comunicações por escrito são os cumprimentos e despedidas (35%), principalmente por

parte das professoras. A agenda parece ser usada como forma de manter o contato mais formal das professoras para com os pais.

BEM ESTAR

No que diz respeito ao bem estar de da criança 1, na maioria das observações realizadas encontrava-se com altos níveis de bem estar, sendo mais comum o nível mais alto (5) e, em nenhum momento, esteve abaixo de quatro. Em geral, mostrou-se risonha, participativa, alegre, falante, interagindo muito com adultos e crianças. Ela parece ter se integrado bem à escola e demonstra isto na segurança que tem nas relações ali estabelecidas.

A interação da mãe da criança 1 com as professoras se caracteriza por ausência de cumprimento, iniciativa de conversa de ambos os lados e iniciativa da mãe de se despedir. Os temas mais frequentes nas conversas foram materiais da criança e o desenvolvimento da linguagem. O tipo de comunicação mais comum foi restrita oral. Quase todas as comunicações, entretanto, diziam respeito à criança, seja ela do tipo restrita ou ampla. Nas trocas, a mãe adotou atitude ativa e as professoras responderam com atitude receptiva. Mãe e professoras compartilharam a liderança num clima positivo de interação. A interação entre esta mãe e as professoras teve maior tempo médio de encontro dentre os pais observados. A criança apresentou durante as observações realizadas, alto nível de bem estar, representado pelo nível 5.

Quadro 8: Dados da criança 2

CUMPRIMENTO

INICIATIVA	n	%	ATITUDE PAIS	n	%	ATITUDE PROFESSORAS	n	%
Inexistente	4	66,66	Inexistente	4	66,66	Inexistente	4	67
Pais	1	16,67	Confr/intim	0	0	Confr/intim	0	0
Professora	1	16,67	Passiva	0	0	Passiva	0	0
Criança	0	0	Receptiva	1	16,67	Receptiva	2	33
Outros	0	0	Ativa	1	16,67	Ativa	0	0
TOTAL	6	100	TOTAL	6	100	TOTAL	6	100

CONVERSAÇÃO

INICIATIVA	n	%	ATITUDE PAIS	n	%	ATITUDE PROFESSORAS	n	%
Inexistente	1	17	Inexistente	1	16,67	Inexistente	1	16,66
Pais	3	50	Confr/intim	0	0	Confr/intim	0	0
Professora	2	33	Passiva	0	0	Passiva	1	16,66
Criança	0	0	Receptiva	1	16,67	Receptiva	3	50
Outros	0	0	Ativa	4	66,66	Ativa	1	16,66
TOTAL	6	100	TOTAL	6	100	TOTAL	6	100

TROCAS	Categories	n	%
Práticas	Cuidados pessoais	9	75
	Horário	1	8,33
	Criança	1	8,33
	Atividade em sala	0	0
Particulares	Relacionamento sócio-afetivo	0	0
	Relacionamento familiar	0	0
	Problemas de saúde	1	8,33
TOTAL		12	100

COMUNICAÇÃO	n	%	LIDERANÇA	n	%	EXPRESSÃO	n	%
Inexistente	1	12,5	Inexistente	1	17	Positiva	5	83
Ampla oral	1	12,5	Bilateral	3	50	Negativa	0	0
Restrita oral	5	62,5				Neutra	1	17
Informal	1	12,5	Unilateral	2 (pais)	33	TOTAL	6	100
TOTAL	8	100	TOTAL	6	100	TOTAL	6	100

DESPEDIDA

INICIATIVA	n	%	ATITUDE PAIS	n	%	ATITUDE PROFESSORAS	n	%
Inexistente	0	0	Inexistente	0	0	Inexistente	0	0
Pais	5	83	Confr/intim	0	0	Confr/intim	0	0
Professora	1	17	Passiva	0	0	Passiva	1	17
Criança	0	0	Receptiva	1	17	Receptiva	5	83
Outros	0	0	Ativa	5	83	Ativa	0	0
TOTAL	6	100	TOTAL	6	100	TOTAL	6	100

Sexo: Masculino

Idade: 1 ano e 1 meses (outubro/2007)

Quem foi observado (a): A mãe na maioria das vezes e o pai. Este buscou a criança na escola no período em que estava de férias do trabalho. Em nenhuma observação pai e mãe buscaram a criança juntos.

Padrão de saída: Entre 15:30 e 16:30 horas.

Foram observados seis encontros entre as professoras e os pais desta criança. O número menor de observações quando comparado às observações dos outros pais se deve ao fato de que normalmente a criança saía da escola antes do horário da coleta de dados. Na maioria das vezes a mãe buscou a criança.

As conversas observadas foram realizadas em sua maioria com a professora 1 (50%).

Em 67% dos encontros observados a criança estava engajada em atividades livres. Por atividades livres entende-se aqui a exploração do ambiente sem direcionamento específico por parte das professoras.

CUMPRIMENTO:

- Iniciativa: Inexistente (67%). Os adultos interagem com a criança. Por exemplo, a professora mostrava para a criança que a mãe havia chegado ou a mãe somente se dirigia à criança.

- Atitudes: Pais apresentam atitude inexistente em 67% dos encontros. O mesmo aconteceu com as professoras em 67% dos encontros. Sempre que não houve iniciativa, o cumprimento não ocorreu. O padrão, portanto, é não haver cumprimento entre os pais desta criança e as professoras.

CONVERSAÇÃO

- Iniciativa: Pais 50% e professoras 33%. Apesar da baixa frequência de iniciativa observada nos cumprimentos, pais e professoras o fizeram mais frequentemente na conversação. O fato de não haver cumprimento não parece impedir que as conversas aconteçam.
- Trocas: As trocas sobre situações práticas da rotina da criança na escola permearam a grande maioria das conversações (aproximadamente 92%). Nestes casos, notamos maior frequência da categoria “cuidados pessoais” (75% das trocas), principalmente temas relacionados à saúde (totalizando 25% das trocas), materiais (25%) e alimentação (17%). É importante ressaltar o fato de que ambos os pais da criança são médicos, o que pode ter relação com o dado encontrado, principalmente no que se refere à saúde.
- Comunicação: Comunicação restrita oral em 62,5% das comunicações. Das comunicações restritas orais, 60% foram sobre a criança. As trocas não eram prolongadas, mas sim pontuais e breves, mais comumente, sobre a criança. Os tipos de comunicação sobre a criança, seja de forma restrita ou de forma ampla, ocorreram em 50% das comunicações.
- Atitude: Pais ativos em 67% das conversações. As professoras adotaram atitude receptiva em 50% das conversações. É possível notar que há um padrão de as professoras adotarem atitude receptiva frente à atitude ativa destes pais.
- Liderança: Bilateral em 50% das conversações. Pais lideraram em 34% dos encontros.
- Expressão: Positiva (83%). Isto somente não aconteceu em um encontro no qual não houve troca.

DESPEDIDA

- Iniciativa: Pais tiveram iniciativa de despedida em 83% dos encontros.
- Atitude: Pais e professoras tiveram atitude respectivamente ativa e receptiva em 83% das despedidas. Notamos tendência das professoras a responderem de forma receptiva a atitude ativa dos pais.

TEMPO DO ENCONTRO

- Tempo médio: 2 minutos e 52 segundos.

AGENDA

Na análise das trocas realizadas via agenda, foram estabelecidas comunicações em 23 dias, sendo que 65% destas foram de iniciativa das professoras. Na maioria destas trocas, objetivo era manter o vínculo e a comunicação entre as professoras e a família através de cumprimentos e despedidas (43%). Tipos de troca muito presentes na agenda da criança 2 se referiam a questões de saúde e de higiene (ambas com 39% de frequência). Este último tipo de troca incluía pedidos de materiais de higiene pessoal

BEM ESTAR

Em relação ao nível de bem estar apresentado pela criança na escola observamos que se manteve entre os níveis 5 e 4. Em algumas vezes, apresentou nível 4+, indicando que estava prestes a passar ao nível 5. Desta forma, podemos concluir que a criança se sentia confortável na escola, demonstrando prazer e satisfação na maioria das situações.

A interação dos pais da criança 2 com as professoras se caracteriza por ausência de cumprimento, iniciativa de conversa de ambos os lados (sendo a iniciativa dos pais mais freqüente que das professoras) e iniciativa dos pais de despedida. Os temas mais freqüentes nas conversas foram saúde da criança, materiais da criança e alimentação. O tipo de comunicação mais comum foi restrita oral. Metade das comunicações dizia respeito à criança, seja ela do tipo restrita ou ampla. Nas trocas, os pais adotaram atitude ativa e as professoras responderam com atitude receptiva. Pais e professoras compartilharam a liderança em metade dos encontros, num clima positivo de interação. A criança apresentou nível alto de bem estar, entre os níveis 4 e 5 durante as observações realizadas.

Quadro 9: Dados da criança 3

CUMPRIMENTO

INICIATIVA	n	%	ATITUDE PAIS	n	%	ATITUDE PROFESSORAS	n	%
Inexistente	6	43	Inexistente	7	50	Inexistente	7	50
Pais	5	36	Confr/intim	0	0	Confr/intim	0	0
Professora	3	21	Passiva	0	0	Passiva	1	7,2
Criança	0	0	Receptiva	4	29	Receptiva	3	21,4
Outros	0	0	Ativa	3	21	Ativa	3	21,4
TOTAL	14	100	TOTAL	14	100	TOTAL	14	100

CONVERSAÇÃO

INICIATIVA	n	%	ATITUDE PAIS	n	%	ATITUDE PROFESSORAS	n	%
Inexistente	0	0	Inexistente	0	0	Inexistente	0	0
Pais	7	50	Confr/intim	0	0	Confr/intim	0	0
Professora	7	50	Passiva	0	0	Passiva	0	0
Criança	0	0	Receptiva	6	43	Receptiva	11	79
Outros	0	0	Ativa	8	57	Ativa	3	21
TOTAL	14	100	TOTAL	14	100	TOTAL	14	100

TROCAS	Categories	n	%
Práticas	Cuidados pessoais	13	39,4
	Horário	1	3
	Criança	13	39,4
	Atividade em sala	2	6,1
Particulares	Relacionamento sócio-afetivo	3	9,1
	Relacionamento familiar	1	3
	Problemas de saúde	0	0
TOTAL		33	100

COMUNICAÇÃO	n	%	LIDERANÇA	n	%	EXPRESSÃO	n	%
Inexistente	0	0	Inexistente	0	0	Positiva	14	100
Ampla oral	6	26	Bilateral	12	86	Negativa	0	0
Restrita oral	12	52				Unilateral	2(pais)	14
Informal	5	22	TOTAL	14	100	TOTAL	14	100
TOTAL	23	100						

DESPEDIDA

INICIATIVA	n	%	ATITUDE PAIS	n	%	ATITUDE PROFESSORAS	n	%
Inexistente	0	0	Inexistente	0	0	Inexistente	0	0
Pais	14	100	Confr/intim	0	0	Confr/intim	0	0
Professora	0	0	Passiva	0	0	Passiva	2	14
Criança	0	0	Receptiva	5	36	Receptiva	7	50
Outros	0	0	Ativa	9	64	Ativa	5	36
TOTAL	14	100	TOTAL	14	100	TOTAL	14	100

Sexo: Masculino

Idade: 11 meses (outubro/2007)

Quem foi observado (a): A mãe na maioria dos encontros

Padrão de saída: Na maioria dos encontros ambos os pais buscavam a criança. Seu horário de saída costumava ser entre 16:30 e 17:30 horas.

Foram observados 14 encontros entre os pais da criança 3 e as professoras. Em 43% dos encontros observados ambos os pais vieram buscar a criança. Em uma destas ocasiões o irmão mais velho da criança também estava presente. Nos outros encontros a mãe buscou a criança. Nossa observação da interação da mãe com as professoras foi mais freqüente, mesmo quando estavam presentes ambos os pais. Isto porque era ela quem normalmente interagiu com as professoras nestes casos.

As conversas observadas foram realizadas em sua maioria com a professora 2 (64%). Em 43% dos encontros observados a criança estava dormindo. As professoras justificavam o sono comum neste horário pelo fato de ela dormir pouco após o almoço.

CUMPRIMENTO:

- Iniciativa: Inexistente em 43% dos encontros. O pai não tomou iniciativa em nenhuma das vezes. Quando houve iniciativa de cumprimento, isto sempre foi feito pela mãe (36%).

- Atitudes: Os pais não cumprimentaram em metade dos encontros. Isto aconteceu mesmo em uma das vezes quando a professora tomou iniciativa de cumprimentar a mãe. As professoras não cumprimentavam os pais na maioria das vezes (50%). Sempre que não houve iniciativa de cumprimento, este não ocorreu.

CONVERSAÇÃO

- Iniciativa: Pais e professoras compartilharam a iniciativa de trocas, não havendo prevalência de nenhum dos lados. Apesar da ausência de cumprimento ser comum, isto não parece inibir nenhuma das partes quanto ao início de conversas.

- Trocas: As situações práticas da rotina da criança na escola permearam a maioria das trocas (aproximadamente 82%). Nestes casos, notamos maior frequência da categoria “cuidados pessoais” (39,4% das trocas), principalmente conversas relacionadas ao sono (totalizando 12% de todas as trocas). O item “criança” também apareceu com frequência (39,4%), estando presentes assuntos relacionados às habilidades emocionais e habilidades físicas e motoras da criança (com frequência de 15% cada). Pais e professoras conversaram sobre o bem estar da criança na escola e sobre seu temperamento. Ela era tida por ambos, pais e professoras, como uma criança teimosa e muito determinada. O interesse pelas habilidades motoras parecia estar relacionado ao fato de a criança ter sido a última a engatinhar daquele grupo de crianças. Interessante notar que as interações entre pais e professoras diziam respeito a muitos aspectos de seu desenvolvimento, e, muitas vezes, juntos tentavam encontrar formas de estimulá-lo em casa e na escola.

- Comunicação: Restrita oral com frequência de 52%, caracterizada por diálogos curtos e objetivos. Deste tipo de comunicação, 75% foram sobre a criança. Além disso, percebemos que as comunicações sobre a criança totalizam 53% dos tipos de comunicação, considerando as restritas e amplas.

- Atitude: Os pais mantiveram atitude ativa em 57% das trocas. As professoras, por sua vez, mantiveram atitude receptiva em 79% das situações. As professoras, na maioria das vezes, adotaram atitude receptiva quando os pais adotaram atitude ativa. Isto demonstra uma tendência clara a serem receptivas, não importando a atitude dos pais. Na maioria das vezes

demonstravam estar atentas aos pais e ao que falavam, porém mínima interação física e verbal.

- Liderança: Em 86% das trocas a liderança foi bilateral, havendo alternância entre as partes durante as conversas.

- Expressão: A expressão que norteou todos os encontros foi positiva, com demonstrações de alegria, calma e felicidade de ambas as partes.

DESPEDIDA

- Iniciativa: Pais tiveram iniciativa em todas as despedidas.

- Atitude: Pais tiveram atitude ativa em 64% das despedidas, enquanto as professoras mantiveram o padrão de atitude receptiva com mais frequência (50%).

TEMPO DO ENCONTRO

- Tempo médio: 1 minuto e 57 segundos.

AGENDA

Observamos também as formas de comunicação escrita estabelecidas via agenda. No período de observação foram estabelecidas comunicações em 17 dias, sendo que 76% destas foram de iniciativa das professoras. Em 59% das trocas realizadas o assunto era higiene, incluindo aqui solicitações de envio de materiais das crianças como fraldas, sabonetes, lenços umedecidos, etc., que comumente eram feitas pelas professoras. Somente em uma destas situações houve resposta da mãe sobre envio destes materiais.

BEM ESTAR

Os dados do bem estar desta criança demonstraram que apresenta na maioria das situações nível de bem estar alto (5), demonstrando conforto e prazer em estar na escola. Também apresentou alta prevalência de nível 4, sendo que em algumas destas situações, demonstrava estar prestes a mudar de nível. Quando seu bem estar esteve no nível 3 ou abaixo, a criança estava sentindo sono e isto o deixou irritado e/ou choroso. Tão logo dormia, acordava disposto a interagir com as pessoas e o ambiente de forma ativa e prazerosa.

A interação dos pais da criança 3 com as professoras se caracteriza por ausência de cumprimento, iniciativa de conversa de ambos os lados e iniciativa dos pais de despedida. Os temas mais freqüentes nas conversas foram “sono”, “habilidades emocionais” e “habilidades físicas e motoras”. O tipo de comunicação mais comum foi restrita oral. Nas trocas, os pais adotaram atitude ativa e as professoras responderam com atitude receptiva. Os pais buscavam conversar com todas as pessoas que estivessem na sala incluindo a diretora, a supervisora e outros pais. Pais e professoras compartilharam a liderança na maioria dos encontros, num clima positivo de interação. A criança apresentou durante as observações realizadas nível de bem estar alto, estando freqüentemente entre os níveis 4 e 5.

Quadro 10: Dados da criança 4

CUMPRIMENTO

INICIATIVA	n	%	ATITUDE PAIS	n	%	ATITUDE PROFESSORAS	n	%
Inexistente	3	27,3	Inexistente	3	27,3	Inexistente	4	36,3
Pais	3	27,3	Confr/intim	0	0	Confr/intim	0	0
Professora	5	45,4	Passiva	1	9	Passiva	2	18,2
Criança	0	0	Receptiva	3	27,3	Receptiva	3	27,3
Outros	0	0	Ativa	4	36,4	Ativa	2	18,2
TOTAL	11	100	TOTAL	11	100	TOTAL	11	100

CONVERSAÇÃO

INICIATIVA	n	%	ATITUDE PAIS	n	%	ATITUDE PROFESSORAS	n	%
Inexistente	1	9,1	Inexistente	1	9,1	Inexistente	1	9,1
Pais	7	63,6	Confr/intim	0	0	Confr/intim	0	0
Professora	3	27,3	Passiva	0	0	Passiva	1	9,1
Criança	0	0	Receptiva	8	72,7	Receptiva	5	45,4
Outros	0	0	Ativa	2	18,2	Ativa	4	36,4
TOTAL	11	100	TOTAL	11	100	TOTAL	11	100

TROCAS	Categories	n	%
Práticas	Cuidados pessoais	8	44,5
	Horário	4	22,2
	Criança	4	22,2
	Atividade em sala	0	0
Particulares	Relacionamento sócio-afetivo	0	0
	Relacionamento familiar	0	0
	Problemas de saúde	2	11,1
TOTAL		18	100

COMUNICAÇÃO	n	%	LIDERANÇA	n	%	EXPRESSÃO	n	%
Inexistente	1	6,7	Inexistente	1	9	Positiva	7	64
Ampla oral	0	0	Bilateral	9	82	Negativa	0	0
Restrita oral	13	86,6				Neutra	4	36
Informal	1	6,7	Unilateral	1(pais)	9	TOTAL	11	100
TOTAL	15	100	TOTAL	11	100	TOTAL	11	100

DESPEDIDA

INICIATIVA	n	%	ATITUDE PAIS	n	%	ATITUDE PROFESSORAS	n	%
Inexistente	0	0	Inexistente	0	0	Inexistente	0	0
Pais	8	73	Confr/intim	0	0	Confr/intim	0	0
Professora	3	27	Passiva	0	0	Passiva	0	0
Criança	0	0	Receptiva	7	64	Receptiva	5	45
Outros	0	0	Ativa	4	36	Ativa	6	55
TOTAL	11	100	TOTAL	11	100	TOTAL	11	100

Sexo: Feminino

Idade: 1 ano e 3 meses (outubro/2007)

Quem foi observado (a): O pai em todos os encontros.

Padrão de saída: Pai buscou a criança mais comumente entre os horários de 17:00 e 17:30 horas.

Foram observados 11 encontros entre o pai da criança 4 e as professoras. Em todas as ocasiões o pai buscou a criança na escola.

As conversas observadas foram realizadas em sua maioria com a professora 2 (63%).

Em 54% dos encontros entre o pai e as professoras a criança estava envolvida em atividades dirigidas pelas professoras que envolviam leitura, vídeos e música. A criança demonstrava interesse em atividades que envolvessem música principalmente.

CUMPRIMENTO

- Iniciativa: Professoras em 45% dos cumprimentos.

- Atitudes: Pai demonstrou atitude ativa em 36% dos cumprimentos enquanto que as professoras tiveram atitude inexistente também em 36% dos cumprimentos, não cumprimentando o pai da criança.

CONVERSAÇÃO

- Iniciativa: Pai teve iniciativa em 64% das conversações.

- Trocas: As trocas sobre situações práticas da rotina da criança na escola permearam a grande maioria das trocas (89%). Nestes casos notamos maior frequência da categoria “cuidados pessoais” (44,5% das trocas), principalmente temas relacionados aos materiais da criança que totalizavam 28% de todas as trocas. Também notamos grande frequência nas categorias “horário” (cerca de 22%), com questões referentes ao horário de funcionamento da escola sendo as mais frequentes (11% de todas as trocas), e na categoria “criança” (cerca de 22%), sendo as conversas sobre as habilidades emocionais prevalentes nesta categoria (11% de todas as trocas).

- Comunicação: Restrita oral em 87% das comunicações e, dentre estas, a comunicação restrita oral sobre a criança teve 62% de frequência.

- Atitude: Pai apresentou atitude receptiva em 73% das conversações. Professoras apresentaram atitude receptiva em 45% e ativa em 36% das trocas. Em 54% dos encontros percebemos que houve equivalência entre a atitude das professoras e do pai: quando o pai foi receptivo, a professora também foi; quando o pai foi ativo, a professora também foi. Também notamos uma tendência das professoras em adotar atitude ativa frente à atitude receptiva do pai. Isto foge ao padrão exibido com os outros pais. Foi possível observar durante o período de coleta de dados que as professoras se preocupavam com o que iam falar com este pai. Demonstravam esta preocupação porque a mãe da criança, que costumava se comunicar com as professoras via agenda, demonstrava grande preocupação principalmente com o bem estar físico da criança na escola. Por isto, costumava ter reações que as professoras sentiam como confronto, principalmente quando a criança havia sofrido pequenos acidentes na escola. Isto parecia incomodá-las. Para evitar tais acontecimentos, era comum que as professoras conversassem entre elas de modo que entrassem em acordo sobre como iriam relatar os

acontecimentos em relação à criança antes de o pai chegar para buscá-la. Talvez por isso haja a presença mais marcante aqui de atitude ativa das professoras.

- Liderança: Bilateral em 82% dos encontros, sendo compartilhada entre pai e professoras.
- Expressão: A expressão positiva norteou 64% das interações. Quando isto não aconteceu a expressão foi neutra, sem expressão de sentimentos.

DESPEDIDA

- Iniciativa: O pai tomou iniciativa de despedida em 73% dos encontros.
- Atitude: A atitude mais comum do pai durante a despedida foi de receptividade (64%), enquanto que as professoras adotaram mais comumente uma atitude ativa (54%). Em 64% das despedidas as atitudes do pai e das professoras foram iguais. Quando isto não aconteceu, as professoras tenderam a apresentar atitude ativa frente à atitude receptiva do pai, do mesmo modo como ocorreu nas trocas.

TEMPO DO ENCONTRO

- Tempo médio: 1 minuto e 25 segundos.

AGENDA

Na análise das trocas realizadas via agenda, foram estabelecidas comunicações em 24 dias, sendo que 54% destas foram de iniciativa das professoras. A maioria das trocas por escrito (67%) dizia respeito à higiene, incluindo aqui aspectos relacionados aos materiais das crianças como fraldas, sabonetes, lenços umedecidos, etc.. Outro tema muito presente nas

trocas por escrito foi a saúde da criança (37,5%). Um fato a destacar foi a pouca frequência dos cumprimentos (25%) diferente do que demonstrou ser o padrão com os outros pais.

BEM ESTAR

A criança apresentou nas observações realizadas alto nível de bem estar, em sua maioria no nível 5. Demonstrava sensação de conforto, satisfação, mostrando-se feliz e animada durante as atividades. Cantava e falava muito sozinha nestes momentos. Expressava autoconfiança constante.

A interação o pai da criança 4 com as professoras se caracteriza por iniciativa freqüente de cumprimento por parte das professoras, iniciativa de conversa do pai, assim como de despedida.. Os temas mais freqüentes nas conversas foram “materiais da criança”, “horário de funcionamento da escola” e “habilidades emocionais”. O tipo de comunicação mais comum foi restrita oral. Nas trocas o pai adotou atitude receptiva, o mesmo ocorrendo com as professoras. Pai e professoras compartilharam a liderança na maioria dos encontros, num clima de interação que oscilou entre positivo e neutro, sendo mais comum a interação num clima de calma e tranqüilidade. A criança apresentou durante as observações realizadas sempre alto bem estar, no nível 5 da escala.

Quadro 11: Dados da criança 5

CUMPRIMENTO

INICIATIVA	n	%	ATITUDE PAIS	n	%	ATITUDE PROFESSORAS	n	%
Inexistente	5	31,25	Inexistente	5	31,25	Inexistente	6	37,5
Pais	8	50	Confr/intim	0	0	Confr/intim	0	0
Professora	3	18,75	Passiva	0	0	Passiva	2	12,5
Criança	0	0	Receptiva	8	50	Receptiva	6	37,5
Outros	0	0	Ativa	3	18,75	Ativa	2	12,5
TOTAL	16	100	TOTAL	16	100	TOTAL	16	100

CONVERSAÇÃO

INICIATIVA	n	%	ATITUDE PAIS	n	%	ATITUDE PROFESSORAS	n	%
Inexistente	0	0	Inexistente	0	0	Inexistente	1	6,25
Pais	12	75	Confr/intim	0	0	Confr/intim	0	0
Professora	4	25	Passiva	1	6,25	Passiva	0	0
Criança	0	0	Receptiva	8	50	Receptiva	10	62,5
Outros	0	0	Ativa	7	43,75	Ativa	5	31,25
TOTAL	16	100	TOTAL	16	100	TOTAL	16	100

TROCAS	Categorias		n	%
	Práticas	Cuidados pessoais		27
Horário		2	4,76	
Criança		6	14,29	
Atividade em sala		2	4,76	
Particulares	Relacionamento sócio-afetivo		4	9,52
	Relacionamento familiar		1	2,38
	Problemas de saúde		0	0
TOTAL			42	100

COMUNICAÇÃO	n	%	LIDERANÇA	n	%	EXPRESSÃO	n	%
Inexistente	0	0	Inexistente	1	6,25	Positiva	10	62,5
Ampla oral	3	13,6	Bilateral	12	75	Negativa	0	0
Restrita oral	16	72,8				Neutra	6	37,5
Informal	3	13,6	Uni lateral	2(pais); 1(prof)	18,75	TOTAL	16	100
TOTAL	22	100	TOTAL	16	100	TOTAL	16	100

DESPEDIDA

INICIATIVA	n	%	ATITUDE PAIS	n	%	ATITUDE PROFESSORAS	n	%
Inexistente	0	0	Inexistente	0	0	Inexistente	2	12,5
Pais	14	87,5	Confr/intim	0	0	Confr/intim	0	0
Professora	1	6,25	Passiva	0	0	Passiva	0	0
Criança	0	0	Receptiva	11	68,75	Receptiva	11	68,75
Outros	1	6,25	Ativa	5	31,25	Ativa	3	18,75
TOTAL	16	100	TOTAL	16	100	TOTAL	16	100

Sexo: Feminino

Idade: 1 ano e 2 meses (outubro/2007)

Quem foi observado(a): O pai em todos os encontros

Padrão de saída: Costumava ir embora entre as 16:00 e as 16:30 horas.

Foram observados 16 encontros entre o pai da criança 5 e as professoras. Em todos os encontros o pai foi quem buscou a criança na escola.

Na maioria dos encontros (56%) as interações ocorreram entre o pai e a professora 1. A criança geralmente não estava engajada em atividades dirigidas pelas professoras nos momentos da interação.

CUMPRIMENTO:

- Iniciativa: Em metade dos encontros a iniciativa de cumprimento foi do pai. Em 31,25% dos encontros não houve iniciativa de cumprimento.

- Atitudes: O pai adotou atitude receptiva em 50% dos cumprimentos. Também foi freqüente que o pai não cumprimentasse as professoras (31,25%). As professoras apresentaram com mais freqüência atitude receptiva (37,5%), sendo também freqüente a ausência de cumprimento por parte delas na mesma proporção (37,5%). Em 75% dos cumprimentos houve equivalência na postura do pai e das professoras: quando o pai exibia atitude ativa, o mesmo acontecia com a professora, quando o pai era receptivo, a professora também o era, quando a atitude era inexistente isto ocorria também com ambos.

CONVERSAÇÃO

- Iniciativa: O pai tomou iniciativa das trocas em 75% dos encontros.
- Trocas: As situações práticas da rotina da criança na escola permearam a grande maioria das trocas (88%). Nestes casos, notamos maior frequência da categoria “cuidados pessoais” (64% das trocas), principalmente temas relacionados aos materiais da criança (totalizando cerca de 29% de todas as trocas), à alimentação e saúde (com aproximadamente 12% das trocas cada um dos temas).
- Comunicação: Aproximadamente 73% das comunicações foram do tipo comunicação restrita oral, sendo que destas 81,25% eram sobre a criança.
- Atitude: A atitude do pai durante os encontros foi receptiva (50%), o mesmo acontecendo com as professoras (62,5%). Em 62,5% das conversas houve equivalência das atitudes do pai e das professoras, sendo a receptividade de ambos os lados o que foi mais prevalente.
- Liderança: Em 75% das interações a liderança foi bilateral.
- Expressão: Em 62,5% a expressão que norteou as trocas foi positiva, com sentimentos de alegria e com muita tranquilidade na trocas. Quando isto não ocorreu a expressão foi neutra, com ausência de sentimentos expressos de ambos os lados.

DESPEDIDA

- Iniciativa: Pai tomou iniciativa em 87,5% das despedidas.
- Atitude: Em 68,75% das despedidas o pai manteve postura receptiva, o mesmo acontecendo com as professoras. Em 56,25% das despedidas houve equivalência entre a atitude do pai e das professoras. Dentre estas, a atitude comum mais frequência foi receptiva.

É importante ressaltar que em alguns encontros deste pai com as professoras houve interrupção. Isto aconteceu em situações nas quais o grupo de crianças estava em outro ambiente que não a sala específica do grupo e o pai, por sua vez, encontrava a criança e depois se retirava para buscar o material da criança na sala, retornando e retomando a interação. Nestas ocasiões, foi descontado o intervalo, considerando-se o tempo total em que houve troca.

TEMPO DO ENCONTRO

- Tempo médio: 2 minutos e 17 segundos.

AGENDA

Na análise das trocas realizadas via agenda, foram estabelecidas comunicações em 30 dias. As professoras tomaram iniciativa das comunicações em 60% dos dias, enquanto que a mãe também o fez em 53% das comunicações. A maioria das trocas por escrito (com frequência de 63%) dizia respeito à higiene incluindo aqui aspectos relacionados aos materiais das crianças como fraldas, sabonetes, lenços umedecidos, etc.. É importante ressaltar que em duas ocasiões houve tanto comunicação por parte das professoras como resposta por parte da mãe sobre este mesmo tema. Cada comunicação foi considerada separadamente.

BEM ESTAR

O nível de bem estar mais comum da criança foi 4, representando alto nível de bem estar. Apresentou sinais de satisfação, porém não tão intensos e freqüentes como no nível 5. Quando apresentou nível baixo de bem estar, estava febril.

A interação do pai da criança 5 com as professoras se caracteriza por iniciativa de cumprimento, de trocas e despedida do pai. Os temas mais freqüentes nas conversas foram “materiais da criança”, “alimentação” e “saúde”. O tipo de comunicação mais comum foi restrita oral. Nas trocas, o pai adotou atitude receptiva, o mesmo ocorrendo com as professoras. Pai e professoras compartilharam a liderança na maioria dos encontros num clima de interação que oscilou entre positivo e neutro, sendo mais comum a interação num clima de calma e tranqüilidade. A criança apresentou durante as observações realizadas sempre nível de bem estar 4, representando um alto nível de bem estar na escola.

Quadro 12: Dados da criança 6

CUMPRIMENTO

INICIATIVA	n	%	ATITUDE PAIS	n	%	ATITUDE PROFESSORAS	n	%
Inexistente	2	20	Inexistente	2	20	Inexistente	3	30
Pais	7	70	Confr/intim	0	0	Confr/intim	0	0
Professora	1	10	Passiva	0	0	Passiva	4	40
Criança	0	0	Receptiva	8	80	Receptiva	3	30
Outros	0	0	Ativa	0	0	Ativa	0	0
TOTAL	10	100	TOTAL	10	100	TOTAL	10	100

CONVERSAÇÃO

INICIATIVA	n	%	ATITUDE PAIS	n	%	ATITUDE PROFESSORAS	n	%
Inexistente	0	0	Inexistente	0	0	Inexistente	0	0
Pais	4	40	Confr/intim	0	0	Confr/intim	0	0
Professora	6	60	Passiva	3	30	Passiva	3	30
Criança	0	0	Receptiva	5	50	Receptiva	4	40
Outros	0	0	Ativa	2	20	Ativa	3	30
TOTAL	10	100	TOTAL	10	100	TOTAL	10	100

TROCAS	Categories	n	%
Práticas	Cuidados pessoais	15	58
	Horário	1	4
	Criança	5	19
	Atividade em sala	3	11
Particulares	Relacionamento sócio-afetivo	1	4
	Relacionamento familiar	1	4
	Problemas de saúde	0	0
TOTAL		26	100

COMUNICAÇÃO	n	%	LIDERANÇA	n	%	EXPRESSÃO	n	%
Inexistente	0	0	Inexistente	2	20	Positiva	4	40
Ampla oral	2	17	Bilateral	6	60	Negativa	0	0
Restrita oral	9	75				Neutra	6	60
Informal	1	8	Unilateral	1(pais); 1(prof)	20			
TOTAL	12	100	TOTAL	10	100	TOTAL	10	100

DESPEDIDA

INICIATIVA	n	%	ATITUDE PAIS	n	%	ATITUDE PROFESSORAS	n	%
Inexistente	0	0	Inexistente	0	0	Inexistente	0	0
Pais	7	70	Confr/intim	0	0	Confr/intim	0	0
Professora	3	30	Passiva	0	0	Passiva	0	0
Criança	0	0	Receptiva	7	70	Receptiva	7	70
Outros	0	0	Ativa	3	30	Ativa	3	30
TOTAL	10	100	TOTAL	10	100	TOTAL	10	100

Sexo: Feminino

Idade: 1 ano e 2 meses (outubro/2007)

Quem foi observado (a): O pai na maioria dos encontros. A mãe foi observada na única vez que foi buscar a criança junto com o pai.

Padrão de saída: Saiu da escola comumente entre 16:00 e 16:30 horas.

Foram observados 10 encontros entre os pais criança 6 e as professoras. Em 90% dos encontros o pai buscou a criança na escola.

As conversas observadas foram realizadas em sua maioria com a professora 2. (60%). Não foi possível identificar uma atividade predominante no momento da interação entre os pais e professoras.

CUMPRIMENTO:

- Iniciativa: A iniciativa foi dos pais em 70% dos encontros.
- Atitudes: A atitude dos pais foi receptiva em 80% dos cumprimentos, enquanto que entre as professoras predominou uma atitude passiva em 40% das situações.

CONVERSAÇÃO

- Iniciativa: A iniciativa de conversação foi das professoras em 60% dos encontros.
- Trocas: As situações práticas da rotina da criança na escola permearam a grande maioria das trocas (92%). Nestes casos, notamos maior frequência da categoria “cuidados pessoais” (58% das trocas), principalmente temas referentes aos materiais (23% das trocas). Trocas nesta

categoria que também nos chamam atenção diziam respeito à alimentação e saúde (totalizando 11% das trocas cada item). Há também alta frequência da categoria “criança” (19%), sendo que as trocas sobre as habilidades emocionais da criança se destacam aqui, com 11% de ocorrência. Foi possível notar na conversa entre as professoras e entre estas e os pais, que havia grande preocupação por parte das professoras com o fato de a criança apresentar vômitos com frequência na escola. Este tema permeou muitas das conversas.

- Comunicação: Restrita oral em 75% dos encontros, sendo que destas 78% foram sobre a criança.

- Atitude: A atitude dos pais durante as trocas foi predominantemente receptiva (50%) e das professoras também (40%). Houve equivalência nas atitudes de pais e professoras em 60% das trocas.

- Liderança: Bilateral em 60% dos encontros.

– Expressão: A expressão presente nas trocas se caracterizou como neutra, sem expressão de sentimentos, em 60% das conversas. Quando isto não ocorreu, a expressão foi positiva com demonstração de sentimentos de alegria e tranquilidade.

DESPEDIDA

- Iniciativa: Os pais tomaram iniciativa de despedida em 70% dos encontros.

- Atitude: A atitude dos pais durante a despedida foi na sua maioria receptiva (70%) o mesmo ocorrendo com mesma frequência com as professoras. Houve equivalência nas atitudes de pais e professoras em 80% das despedidas. Nestas ocasiões, pais e professores exibiram atitudes similares.

TEMPO DO ENCONTRO

- Tempo médio: 3 minutos e 30 segundos.

AGENDA

Na análise das trocas realizadas via agenda foram estabelecidas comunicações em 15 dias, sendo que 80% destas foram de iniciativa das professoras. Percebemos que houve trocas relacionadas a cumprimentos/despedidas (33%) e sobre higiene (33%), incluindo aqui materiais da criança. Houve também trocas sobre informações em geral sobre a escola e sobre a saúde da criança com 27% de frequência cada.

BEM ESTAR

Em relação ao nível de bem estar da criança na escola percebemos que oscila entre os níveis 4 e 5. Isto indica que a criança apresenta satisfação e alegria na escola, que por vezes é constante e outras vezes não.

A interação dos pais da criança 6 com as professoras se caracteriza por iniciativa de cumprimento dos pais, iniciativa de trocas das professoras e iniciativa de despedida por parte dos pais. Os temas mais freqüentes nas conversas foram “materiais da criança”, “alimentação”, “saúde” e “habilidades emocionais”. O tipo de comunicação mais comum foi restrita oral. Nas trocas, os pais adotaram atitude receptiva, o mesmo ocorrendo com as professoras. Pais e professoras compartilharam a liderança na maioria dos encontros num clima de interação que oscilou entre positivo e neutro, sendo mais comum a interação sem expressão de sentimentos. Os encontros entre estes pais e as professoras totalizaram maior

tempo médio. A criança apresentou durante as observações realizadas altos níveis de bem estar, oscilando entre os níveis 4 e 5.

Quadro 13: Dados da criança 7

CUMPRIMENTO

INICIATIVA	n	%	ATITUDE PAIS	n	%	ATITUDE PROFESSORAS	n	%
Inexistente	8	40	Inexistente	8	40	Inexistente	10	50
Pais	9	45	Confr/intim	0	0	Confr/intim	0	0
Professora	3	15	Passiva	2	10	Passiva	3	15
Criança	0	0	Receptiva	10	50	Receptiva	4	20
Outros	0	0	Ativa	0	0	Ativa	3	15
TOTAL	20	100	TOTAL	20	100	TOTAL	20	0

CONVERSAÇÃO

INICIATIVA	n	%	ATITUDE PAIS	n	%	ATITUDE PROFESSORAS	n	%
Inexistente	3	15	Inexistente	3	15	Inexistente	3	15
Pais	4	20	Confr/intim	0	0	Confr/intim	0	0
Professora	13	65	Passiva	1	5	Passiva	1	5
Criança	0	0	Receptiva	12	60	Receptiva	11	55
Outros	0	0	Ativa	4	20	Ativa	5	25
TOTAL	20	100	TOTAL	20	100	TOTAL	20	100

TROCAS	Categorias		n	%
Práticas	Cuidados pessoais		13	52
	Horário		4	16
	Criança		1	4
	Atividade em sala		3	12
Particulares	Relacionamento sócio-afetivo		0	0
	Relacionamento familiar		3	12
	Problemas de saúde		1	4
TOTAL			25	100

COMUNICAÇÃO	n	%	LIDERANÇA	n	%	EXPRESSÃO	n	%
Inexistente	3	12,5	Inexistente	3	15	Positiva	16	80
Ampla oral	1	4	Bilateral	15	75	Negativa	0	0
Restrita oral	17	71				Neutra	4	20
Informal	3	12,5	Unilateral	1(pais); 1(prof)	10	TOTAL	20	100
TOTAL	24	100	TOTAL	20	100	TOTAL	20	100

DESPEDIDA

INICIATIVA	n	%	ATITUDE PAIS	n	%	ATITUDE PROFESSORAS	n	%
Inexistente	2	10	Inexistente	0	0	Inexistente	0	0
Pais	14	70	Confr/intim	0	0	Confr/intim	0	0
Professora	2	10	Passiva	0	0	Passiva	0	0
Criança	1	5	Receptiva	12	60	Receptiva	16	80
Outros	1	5	Ativa	8	40	Ativa	4	20
TOTAL	20	100	TOTAL	20	100	TOTAL	20	100

Sexo: Feminino

Idade: 1 ano e 4 meses (outubro/2007)

Quem foi observado (a): O pai em todos os encontros.

Padrão de saída: A criança costumava sair da escola entre 17:00 e 17:30 horas.

Foram observados 20 encontros entre o pai da criança 7 e as professoras. Em todas as ocasiões o pai buscou a criança na escola.

A maioria das conversas ocorreu com a professora 2 (80%). Na maioria das ocasiões (30%) a criança estava ou dormindo ou lanchando.

CUMPRIMENTO:

- Iniciativa: O pai tomou iniciativa em 45% dos encontros.

- Atitudes: A atitude do pai foi com mais frequência receptiva nos cumprimentos (50%). Também exibiu alta frequência de não cumprimento (40%). Oscilava entre ser receptivo ou não cumprimentar. As professoras em 50% dos encontros não cumprimentaram. Apesar de o pai exibir um padrão de receptividade, as professoras tendiam a exibir um padrão de ausência de cumprimento. Em 60% dos cumprimentos a atitude da professora coincidiu com a atitude do pai. Em 67% destas coincidências, a atitude foi de não cumprimento. O não cumprimento mostra ser o padrão desta interação.

CONVERSAÇÃO

- Iniciativa: A iniciativa para as conversas foi na maioria das vezes das professoras (65%). Percebemos que esta iniciativa em 25% das conversas estava associada ao não cumprimento. Não havendo cumprimento, a professora costumava iniciar a interação nestas ocasiões.
- Trocas: As situações práticas da rotina da criança na escola permearam a grande maioria das trocas (84%). Nestes casos, notamos maior frequência da categoria “cuidados pessoais” (52% das trocas), principalmente conversas relacionadas aos materiais da criança (totalizando 36% de todas as trocas). Outra categoria que se destacou foi “horário”, que permeou 16% das trocas. Nesta categoria, os temas mais frequentes foram “horário de funcionamento da escola” e “eventos”, cada um com 8% de frequência nas trocas.
- Comunicação: Restrita oral em 71% das comunicações, sendo que destas, 76% eram sobre a criança.
- Atitude: O pai manteve uma atitude receptiva em 60% das trocas, o mesmo acontecendo com as professoras em 55% das trocas. Houve equivalência entre a atitude do pai e da professora em 40% das conversas.
- Liderança: Bilateral em 75% dos encontros.
- Expressão: Positiva em 80% dos encontros.

DESPEDIDA

- Iniciativa: O pai teve iniciativa de despedida em 70% dos encontros.

- Atitude: A atitude mais freqüente do pai durante a despedida foi receptiva (60%), o mesmo acontecendo com as professoras em 80% das vezes. Percebemos uma tendência por parte das professoras em ter atitude receptiva quando o pai exibiu atitude ativa.

TEMPO DO ENCONTRO

- Tempo médio: 1 minuto e 10 segundos.

AGENDA

Na análise das trocas realizadas via agenda foram estabelecidas comunicações em 24 dias, sendo que 67% destas foram de iniciativa das professoras. Observamos também as formas de comunicação escrita estabelecidas via agenda. O tema mais comum nas trocas via agenda foi “higiene” que aconteceu em 46% das comunicações, incluindo aqui solicitação de materiais a serem trazidos para a escola.

BEM ESTAR

A criança geralmente exhibe altos níveis de bem estar, sendo mais comum o nível 5, que implica que a criança tem grande conforto, sentindo-se feliz, animada e demonstra muita espontaneidade em suas ações.

A interação do pai da criança 7 com as professoras se caracteriza por iniciativa de cumprimento do pai, iniciativa de trocas das professoras e iniciativa de despedida por parte do pai. Os temas mais freqüentes nas conversas foram “materiais da criança”, “horário de

funcionamento da escola” e “eventos”. O tipo de comunicação mais comum foi restrita oral. Nas trocas, o pai adotou atitude receptiva, o mesmo ocorrendo com as professoras. Pai e professoras compartilharam a liderança na maioria dos encontros, num clima de interação positivo, com presença de calma e tranqüilidade. Os encontros entre este pai e as professoras totalizaram menor tempo médio. A criança apresentou durante as observações realizadas, altos níveis de bem estar (nível 5).

4.2 PADRÃO DE INTERAÇÃO DAS PROFESSORAS

Quadro 14: Dados da professora 1

CUMPRIMENTO

INICIATIVA	n	%	ATITUDE PROFESSORAS	n	%
SIM	8	26	Inexistente	15	48,4
			Confr/intim	0	0
NÃO	23	74	Passiva	2	6,5
			Receptiva	9	29
			Ativa	5	16,1
TOTAL	31	100	TOTAL	31	100

CONVERSAÇÃO

INICIATIVA	n	%	ATITUDE PROFESSORAS	n	%	COMUNICAÇÃO	n	%
SIM	14	45	Inexistente	0	0	Inexistente	0	0
			Confr/intim	0	0	Ampla oral	9	21
NÃO	17	55	Passiva	2	6,5	Restrita oral	28	67
			Receptiva	14	45,1	Informal	5	12
			Ativa	15	48,4	TOTAL	42	100
TOTAL	31	100	TOTAL	31	100			

TROCAS	Categorias	n	%
Práticas	Cuidados pessoais	43	53,75
	Horário	4	5
	Criança	16	20
	Atividade em sala	2	2,5
Particulares	Relacionamento sócio-afetivo	8	10
	Relacionamento familiar	3	3,75
	Problemas de saúde	4	5
TOTAL		80	100

DESPEDIDA

INICIATIVA	n	%	ATITUDE PROFESSORAS	n	%
SIM	3	10	Inexistente	2	6,5
			Confr/intim	0	0
NÃO	28	90	Passiva	1	3,2
			Receptiva	21	67,7
			Ativa	7	22,6
TOTAL	31	100	TOTAL	31	100

Foram observados 31 encontros da professora 1 com os pais.

CUMPRIMENTO:

- Iniciativa: Teve iniciativa em 26% dos encontros. Notamos frequência maior com um pai em especial. Neste caso, havia grande preocupação por parte da professora quanto à reação do pai com alguns acontecimentos da rotina da criança como acidentes e adoecimentos. Então, buscava sempre se antecipar para esclarecer ao pai o que tinha ocorrido.

- Atitudes: Em pouco mais de 48% dos encontros não cumprimentou os pais, sendo que em muitas situações utilizou-se de falas com a criança sobre a chegada dos pais. A criança ocupa lugar central no cumprimento. Percebemos que seu padrão de interação inicial se caracteriza pelo não cumprimento aos pais.

CONVERSAÇÃO

- Iniciativa: Teve iniciativa das conversas em 45% dos encontros.

- Trocas: As situações práticas da rotina da criança na escola permearam a grande maioria das trocas (81,25%). Nestes casos, notamos maior frequência da categoria “cuidados pessoais” (53,75% das trocas), principalmente conversas relacionadas aos materiais da criança (totalizando 21,25% das trocas realizadas), alimentação (12,5%) e saúde (11,25% das trocas). A categoria “criança” também teve alta frequência de trocas (20%). Destacamos o item “habilidades emocionais da criança” como tendo ocorrido com predominância (8,75% das trocas).

- Comunicação: Na maioria das situações (67%), as comunicações foram restritas orais, ou seja, um contato superficial com diálogos curtos e objetivos. Dentro desta categoria, a

maioria das comunicações (68%) foram restritas orais sobre a criança. Professores e pais falaram de situações específicas da criança, geralmente fatos que já estão acontecendo há algum tempo. Pais e professores não chegaram a discutir o assunto, nem a propor alternativas para solucionar o tema em questão. Por exemplo, eles comentavam sobre o bem estar da criança na escola, sobre adoecimentos, etc., de forma pontual e objetiva, sem uma discussão mais ampla.

- Atitude: Em aproximadamente 48% das situações a atitude desta professora nas conversas foi ativa, engajando-se em interações mais prolongadas com os pais, demonstrando interesse e colocando-se aos pais. Percebemos com quase a mesma frequência a atitude receptiva (aproximadamente 45%). Neste caso a interação é mínima, porém a professora demonstra interesse no que é trazido pelos pais. Oscila entre um padrão ativo e receptivo, com comunicações restritas sobre as crianças.

DESPEDIDA

- Iniciativa: Tomou iniciativa em 10% dos encontros observados.

- Atitude: Demonstrou atitude receptiva em 68% das despedidas. O padrão é que não inicie a despedida e que se mantenha numa postura de prontidão.

Percebemos que nas trocas realizadas entre esta professora e os pais, ela não costuma tomar iniciativa quando se encontra com os pais, atuando junto à criança. Toma iniciativa das conversas em menos da metade dos encontros. As trocas que realiza com os pais costumam tratar de aspectos práticos e de cuidados das crianças como solicitações de materiais. O

aspecto das habilidades da criança que costuma ser enfatizado em suas trocas é o emocional, tratando sobre o bem estar da criança, seu comportamento e sentimentos.

As trocas que realiza com os pais têm caráter restrito, não mostrando que desenvolva diálogos mais profundos que busquem solução de problemas. São trocas superficiais. A atitude receptiva aparece de forma marcante nos três momentos, demonstrando atenção à fala dos pais, sem interagir de modo mais ativo da conversa. Não costuma tomar iniciativa da despedida.

Quadro 15: Dados da professora 2

CUMPRIMENTO

INICIATIVA	n	%	ATITUDE PROFESSORAS	n	%
SIM	12	19	Inexistente	33	52,4
			Confr/intim	0	0
NÃO	51	81	Passiva	11	17,5
			Receptiva	13	20,6
			Ativa	6	9,5
TOTAL	63	100	TOTAL	63	100

CONVERSAÇÃO

INICIATIVA	n	%	ATITUDE PROFESSORAS	n	%	COMUNICAÇÃO	n	%
SIM	28	44	Inexistente	6	10	Inexistente	5	6
			Confr/intim	0	0	Ampla oral	11	14
NÃO	35	56	Passiva	4	6	Restrita oral	57	70
			Receptiva	38	60	Informal	8	10
			Ativa	15	24			
TOTAL	63	100	TOTAL	63	100	TOTAL	81	100

TROCAS	Categorias		n	%
Práticas	Cuidados pessoais		70	51,5
	Horário		15	11
	Criança		29	21,3
	Atividade em sala		10	7,3
Particulares	Relacionamento sócio-afetivo		6	4,4
	Relacionamento familiar		4	3
	Problemas de saúde		2	1,5
TOTAL			136	100

DESPEDIDA

INICIATIVA	n	%	ATITUDE PROFESSORAS	n	%
SIM	7	11	Inexistente	1	1,6
			Confr/intim	0	0
NÃO	56	89	Passiva	3	4,8
			Receptiva	39	61,9
			Ativa	20	31,7
TOTAL	63	100	TOTAL	63	100

Foram observados 63 encontros da professora 2 com os pais.

CUMPRIMENTO:

- Iniciativa: Tomou iniciativa do cumprimento em 19% dos encontros. Não percebemos que isto tenha ocorrido de modo mais freqüente com nenhum dos pais observados.

- Atitudes: Em aproximadamente 52% dos cumprimentos ela não interagiu com os pais, sendo que em muitas situações utilizou-se de falas com a criança sobre a chegada dos pais. A criança ocupa lugar central no cumprimento. O padrão desta professora no cumprimento é de não iniciativa e de não cumprimento aos pais.

CONVERSAÇÃO

- Iniciativa: Teve iniciativa da conversa em 44% dos encontros.

- Trocas: As situações práticas da rotina da criança na escola permearam a grande maioria das trocas (91,1%). Nestes casos notamos maior freqüência da categoria “cuidados pessoais” (51,5% das trocas) principalmente conversas relacionadas aos materiais da criança (totalizando 20% das trocas realizadas), saúde (10%) e alimentação (7% das trocas). Outra categoria que também ocorreu com freqüência é “criança” (cerca de 21% das trocas), principalmente conversas relacionadas às habilidades emocionais da criança e aspectos tais como seu bem estar e os seus sentimentos (aproximadamente 9% das trocas). Também presentes foram as conversas que diziam respeito às habilidades sociais da criança, remetendo a aspectos da vida social da criança na escola (totalizando aproximadamente 4% de todas as trocas).

- Comunicação: Restrita oral em 70% das comunicações, ou seja, realizadas através de um contato superficial com diálogos curtos e objetivos. Destas, 75% diziam respeito às crianças. Professores e pais falaram de situações específicas da criança, geralmente fatos que já estão acontecendo há algum tempo. Pais e professores não chegaram a discutir os assuntos, nem a propor alternativas para solucionar os temas em questão.
- Atitude: Em 60% das trocas a professora adotou postura receptiva, mantendo uma interação mínima com os pais. Demonstrou prontidão, mas não mantinha conversas prolongadas.

O seu padrão nas trocas implica em não iniciativa, conversas sobre cuidados pessoais, principalmente sobre os materiais da criança, de modo tipicamente restrito oral, adotando atitude receptiva, na maioria das vezes.

DESPEDIDA

- Iniciativa: Tomou iniciativa da despedida em 11% dos encontros.
- Atitude: Manteve atitude receptiva na maioria das despedidas (aproximadamente 62%). Seu padrão de despedida é de não iniciativa, porém de receptividade.

Nas trocas desta professora com os pais, percebemos que não toma iniciativa e não interage com eles no momento inicial do cumprimento. A professora se relaciona com a criança na chegada dos pais. Ela costuma iniciar a interação com os pais através de falas com a própria criança sobre a presença deles. Apesar disto a sua iniciativa nas trocas ocorre com maior frequência. As conversas se referem predominantemente a questões de ordem prática

que são os pedidos e informações sobre materiais da criança tais como, fraldas, pomadas, lenços umedecidos, roupas de cama e banho. Chama nossa atenção a frequência com a qual ocorrem trocas sobre habilidades sociais da criança. Tal categoria se refere à troca de informações sobre a criança referente à participação nas atividades, companheirismo, atuação em grupo, iniciativa e socialização. Este tema permeia significativa parte das trocas realizadas pela professora, demonstrando preocupação em mostrar aos pais aspectos relacionados à socialização dos seus filhos. Aparecem também com frequência importantes trocas que se referem à saúde e alimentação, temas de extrema importância para pessoas que lidam com crianças pequenas e também trocas sobre habilidades emocionais da criança, referindo-se aqui ao bem estar da criança na escola. Todos estes temas costumaram ser tratados pela professora de forma restrita, pontuando as questões, porém sem uma discussão mais prolongada sobre eles. A professora tomou pouca iniciativa de despedida, fato que nos chama atenção, apesar de adotar postura receptiva neste momento

4.3 GRÁFICO IMPLICATIVO DO CHIC

Com os dados observados e através do uso do software CHIC obtivemos o gráfico implicativo. As categorias da planilha estão representadas no gráfico pelas seguintes abreviações apresentadas a partir dos níveis em que aparecem no gráfico.

Quadro 16: Abreviações para o CHIC

Nível do gráfico	Abreviação	Categoria da planilha
1	cocooa	Conversaão comunicação ampla oral
2	coatprofpa	Conversaão atitude da professora passiva
2	cotrccri	Conversaão trocas sobre a criança
2	cotrccsaf	Conversaão trocas sobre relacionamento sócio-afetivo
2	coatpare	Conversaão atitude dos pais receptiva
3	coatpaat	Conversaão atitude dos pais ativa
3	cotrcatv	Conversaão trocas sobre atividades
3	coatprofre	Conversaão atitude da professora receptiva
3	coinprof	Conversaão iniciativa da professora
3	deatpare	Despedida atitude dos pais receptiva
4	deatpaatv	Despedida atitude dos pais ativa
4	tempenct	Tempo de encontro total
4	coexpo	Conversaão expressão positiva
4	cocoro	Conversaão comunicação restrita oral
4	deatprofre	Despedida atitude da professora receptiva
5	colibi	Conversaão liderança bilateral
5	deinpa	Despedida iniciativa dos pais
1	cuatprofine	Cumprimento atitude da professora inexistente
1	deatprofatv	Despedida atitude da professora ativa
1	coatpainex	Conversaão atitude dos pais inexistente
2	cuininex	Cumprimento iniciativa inexistente

2	coinpais	Conversaão iniciativa dos pais
2	cocoinex	Conversaão comunicao inexistente
3	cuatpainex	Cumprimento atitude dos pais inexistente
3	coininex	Conversaão iniciativa inexistente
4	coatprofinex	Conversaão atitude da professora inexistente
5	coliinex	Conversaão liderança unilateral inexistente
5	coatprofpa	Conversaão atitude professora passiva
5	cuatprofre	Cumprimento atitude da professora receptiva
5	cuatprofpas	Cumprimento atitude da professora passiva
6	coexneu	Conversaão expressão neutra
6	cuatpaat	Cumprimento atitude dos pais ativa
6	cuatpare	Cumprimento atitude dos pais receptiva
7	cuinipais	Cumprimento iniciativa dos pais

Segue a apresentao do gráfico implicativo. As setas vermelhas indicam nível de implicao de 99%. As azuis indicam nível de 95% e as em verde indicam relao de 90% de implicao:

A partir do gráfico implicativo acima extraímos os seguintes resultados:

As relações entre variáveis com nível de implicação de 99 são aquelas em que há chances muito grandes de que, com a presença de uma, termos a outra. Temos este tipo de implicação nas seguintes variáveis:

- Quando na conversação a atitude dos pais é inexistente temos comunicação inexistente na conversação que por sua vez implica em que a iniciativa de conversa seja também inexistente, levando às professoras a adotarem atitude inexistente na conversação. Isto conduz a uma liderança inexistente e à expressão neutra. A atitude inexistente dos pais durante a conversação implica em uma série de eventos de não interação, tendo grande relevância para tanto.
- A atitude inexistente das professoras durante o cumprimento tem relação forte com o fato de não haver iniciativa de cumprimento, o que leva os pais a adotarem atitude inexistente durante os cumprimentos. Há assim uma reação em cadeia onde o não cumprimento das professoras leva os pais a não cumprimentarem da mesma forma.
- A presença de comunicação ampla oral esta fortemente associada à presença de trocas sobre a criança. Quando pais e professoras conversam de forma mais ampla, levantando discussões e não somente meros relatos é bastante comum que as trocas sejam sobre as crianças.
- A atitude receptiva dos pais durante o cumprimento está fortemente relacionada à iniciativa dos pais no cumprimento. Os pais são receptivos quando tomam iniciativa.

As relações entre variáveis com nível de implicação de 95 são aqueles com um pouco menos chance de haver a relação, entretanto apresentam alta probabilidade. Temos este tipo de implicação nas seguintes variáveis:

- Quando há presença de comunicação ampla oral é provável que a atitude da professora na conversação seja ativa. Isto faz com que os pais tenham atitude ativa na conversação, favorecendo bastante que isto também aconteça na despedida. O fato de haver comunicação ampla favorece a atitude ativa de pais e professoras. A atitude ativa dos pais também se relaciona com maior duração dos encontros.
- A atitude receptiva dos pais favorece a atitude receptiva das professoras, o que tem relação com a comunicação restrita oral e com a presença de expressão positiva nas trocas. Quando os pais atuam de forma receptiva fazem com que haja possivelmente comunicações restritas, favorecendo também expressão positiva nos encontros, sendo estes permeados por calma e alegria.
- A atitude receptiva dos pais está altamente relacionada com a atitude receptiva das professoras.
- As trocas sobre o relacionamento sócio-afetivo favorecem a atitude ativa dos pais nas conversações. Isto implica também em atitude ativa dos pais durante a despedida em maior tempo de encontros entre pais e professoras.
- As trocas sobre atividades que as crianças realizam na escola se relacionam com expressão positiva que se relaciona com liderança bilateral.
- A atitude passiva das professoras se relaciona com a atitude receptiva por parte dos pais.

As relações entre variáveis com nível de implicação de 90 nos mostra que há chance de uma variável ocorrer na presença de outra, porém com grau menor que as anteriores. São elas:

- A atitude ativa das professoras na despedida associa-se à iniciativa dos pais na conversação.
- A atitude ativa das professoras nas conversas conduz à liderança bilateral.
- As trocas sobre as crianças associam-se à atitude ativa dos pais na conversação, favorecendo a expressão positiva.
- As trocas sobre atividades têm implicação para o tempo do encontro.
- A atitude receptiva dos pais na conversação favorece atitude receptiva dos pais na despedida.
- A atitude receptiva das professoras nas conversações está associada à iniciativa dos pais de despedida. A postura de recebimento das professoras nas trocas se relaciona ao fato de os pais tomarem iniciativa de se despedirem.
- A atitude ativa dos pais nas conversações associa-se à expressão positiva nos encontros.
- A iniciativa das professoras na conversação, associa-se à atitude receptiva delas na despedida e à presença de comunicação restrita oral.
- A atitude passiva das professoras durante as conversações está relacionada com a expressão neutra, o que por sua vez, associa-se a iniciativa de cumprimento dos pais. Quando os pais tomam iniciativa no cumprimento é provável que as professoras assumam atitude passiva nas conversas. A iniciativa dos pais favorece, em certo grau, a passividade das professoras.
- No cumprimento, a atitude receptiva das professoras esta associada à atitude receptiva dos pais.
- A atitude ativa dos pais no cumprimento está associada à iniciativa dos pais no cumprimento.

- A atitude ativa dos pais na despedida está relacionada à iniciativa dos pais na despedida. Quando tomam iniciativa de despedida é provável que os pais adotem atitude ativa.

Na seção que se segue, apresentaremos um quadro com o padrão de interação dos pais de todas as crianças para que possamos visualizar a natureza da interação que estabelecem com as professoras. Também apresentamos um quadro do padrão das professoras. Partindo destes quadros, realizaremos uma discussão dos dados obtidos através da frequência das categorias da planilha, da escala de bem estar e dos obtidos com o gráfico implicativo e apontaremos algumas considerações.

5 DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise e discussão a partir dos resultados apresentados nos mostra que há um padrão de encontros diários entre pais e professores com variações sutis mas importantes. No período no qual as observações foram feitas não se verificou uma evolução na natureza dos encontros. Pais e professoras não mudaram suas formas de interagir, mantendo sempre a mesma postura. Durante as observações não ocorreu nenhum fato que desafiasse o padrão estabelecido dos encontros. Um dado importante, no entanto, é o fato de que, nesta escola, todas as crianças vêm de e voltam para casa com seus pais. E isto significa que a situação já estaria encaminhada para uma relação mais próxima.

Os resultados encontrados nos mostram que:

- A iniciativa de interação é na grande maioria dos pais. A literatura de envolvimento de pais (EPSTEIN *et. al.*; BHERING, 2003) nos mostra que é papel da escola e principalmente dos professores desenvolver a parceria e a comunicação com os pais. No nosso caso, não percebemos isso. São os pais que tomam a iniciativa. Por que isto acontece? A formação inicial das professoras parece não ser suficiente para prepará-las para a interação com os pais. O preparo dos professores para lidar com os pais no seu dia-a-dia passa pelo conhecimento do Projeto Político-Pedagógico da escola. Conhecer bem o PPP e subsidiar suas ações nele ajuda também a enfrentar algumas dificuldades relacionais com os pais. Promover ações de formação continuada para que possam refletir sobre as ações desenvolvidas tendo como base o PPP são desejáveis e podem ser o caminho para alterarmos este cenário. Podemos observar que há uma tendência maior das professoras para tratar de assuntos relacionados a cuidados pessoais das crianças enquanto que assuntos relacionados às habilidades e aspectos da

Quadro 17: Natureza do padrão de encontros dos pais

DADOS		Criança 1	Criança 2	Criança 3	Criança 4	Criança 5	Criança 6	Criança 7
INICIATIVA	CUMPRIMENTO	inex	inex	inex	prof	pais	pais	pais
	TROCAS	pais/prof	pais	pais/prof	pais	pais	prof	prof
	DESPEDIDA	pais	pais	pais	pais	pais	pais	pais
	AGENDA	prof	prof	prof	prof	prof	prof	prof
ATITUDE	CUMPRIMENTO	inex	inex	inex	ativa	receptiva	receptiva	receptiva
	TROCAS	ativa	ativa	ativa	receptiva	receptiva	receptiva	receptiva
	DESPEDIDA	ativa	ativa	ativa	receptiva	receptiva	receptiva	receptiva
TROCAS (OBSERVAÇÃO)		Cuidados pessoais (materiais)	Cuidados pessoais (saúde)	Cuidados pessoais (sono) e criança (habilidades emocionais e físico-motoras)	Cuidados pessoais (materiais)	Cuidados pessoais (materiais)	Cuidados pessoais (materiais)	Cuidados pessoais (materiais)
TROCAS (AGENDA)		Higiene	Cumprimentos /despedidas	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene e Cumprimentos/ despedidas	Higiene
COMUNICAÇÃO		Restrita oral 69% criança	Restrita oral 60% criança	Restrita oral 75% criança	Restrita oral 62% criança	Restrita oral 81,25% criança	Restrita oral 78% criança	Restrita oral 76% criança
LIDERANÇA		bilateral	bilateral	bilateral	bilateral	bilateral	bilateral	bilateral
EXPRESSÃO		positiva	positiva	positiva	positiva	positiva	neutra	positiva
BEM ESTAR		5	4/5	4/5	5	4	4/5	5
TEMPO DO ENCONTRO		4m8s	2m52s	1m57s	1m25s	2m17s	3m30s	1m10s

Quadro 18: Natureza do padrão de encontros das professoras

DADOS		PROFESSORA 1	PROFESSORA 2
Iniciativa	Cumprimento	26%	19%
	Trocas	45%	44%
	Despedida	10%	11%
Atitude	Cumprimento	INEXISTENTE	INEXISTENTE
	Trocas	ATIVA	RECEPTIVA
	Despedida	RECEPTIVA	RECEPTIVA
Trocas (observação)		- Cuidados pessoais (materiais) - Criança (habilidades emocionais)	- Cuidados pessoais (materiais) - Criança (habilidades emocionais)
Comunicação		RESTRITA ORAL 68% CRIANÇA	RESTRITA ORAL 75% CRIANÇA

aprendizagem e do desenvolvimento das crianças são evitados. Será que acham que não devem compartilhar seus pensamentos e ações profissionais? As crianças vivem momentos de aprendizagem, de conquistas de novas habilidades e experiências enriquecedoras na escola. Será que os pais não precisam destas informações? É nossa tarefa permanecermos silenciosos? Podemos notar nos dados que quando a atitude os pais na conversação é inexistente, implica com muita probabilidade que nada aconteça. Esta atitude dos pais está relacionada à atitude inexistente por parte das professoras. A não iniciativa dos pais desencadeia uma reação onde nada acontece. Os pais não tomam iniciativa e as professoras também não. E quando isto ocorre não há interação. Os professores não podem se eximir do papel que exercem nesta interação com os pais. A escola exerce um papel importante de suporte e apoio às famílias. Compartilhar com os pais nossos conhecimentos é dever da escola. O elemento básico para o envolvimento dos pais nas escolas é a comunicação. Se não há comunicação, não há envolvimento de pais.

- A ausência de cumprimento é um padrão dos encontros. Pais e professoras se referem comumente à criança no início do encontro. Dirigem a atenção para a criança, talvez por acreditarem que ela é o elemento mais importante da relação. Isto demonstra uma crença de

que é somente com a criança que devem atuar. Há uma formalidade no encontro de pais e professoras. Apesar de as crianças se relacionarem obviamente de forma muito íntima com os pais e, notadamente, de modo também íntimo e bastante afetivo com as professoras, a relação entre os pais e as professoras se mantém numa base formal. Nas observações dos encontros diários entre pais e professoras o clima que se estabelece é positivo, com pais e professoras compartilhando a liderança da conversa, sem disputas pelo domínio da fala. Apesar disso, eles não interagem logo que se encontram e quando a interação começa, ela não leva a uma maior aproximação, parecendo haver restrições para o desenvolvimento de estratégias de envolvimento de pais. Desenvolver estas estratégias é tarefa da escola através do Projeto Político-Pedagógico e da atuação institucional dos profissionais, principalmente das professoras que se relacionam diretamente e diariamente com os pais. Se não há esta atuação das professoras há implicações diretas para a interação com os pais. Os dados nos mostram como a relação entre a ausência de cumprimento tem implicações para a ausência de interação. A não iniciativa de cumprimento das professoras desencadeia o não cumprimento. De quem deveria ser a iniciativa de interação? As professoras porque têm a responsabilidade de estimular a parceria ou os pais que chegam ao ambiente? Parece-nos que as professoras esperam a iniciativa por parte dos pais, para então desencadear a interação. Os pais, por sua vez, parecem esperar tal movimento por parte das professoras. O que observamos é a interação com a criança. Podemos até mesmo considerar esta ausência de cumprimento e a valorização da interação com a criança como um aspecto cultural. Entretanto, para confirmar tal suposição seria necessário a realização da pesquisa em pelo menos dois macrossistemas diferenciados.

- Pais e professoras compartilham a iniciativa de trocas. Nossa observação nos permite olhar mais atentamente para esta dinâmica de iniciativa: ausência de cumprimento e iniciativa de trocas. Será a conversa algo inevitável e por isto é tão marcante a mudança do padrão de

iniciativa? Os pais entram em sala, não são cumprimentados em geral, mas algo tem que ser falado. A conversa é o momento no qual a troca torna-se necessária. Não nos parece tratar-se de algo desejado, mas sim, algo do qual não se pode escapar. Quando as professoras iniciam as conversas é comum que a expressão do encontro seja positiva e a liderança bilateral. Isto indica que quando elas assumem o início das trocas, há aceitação dos pais e as conversas são permeadas por cordialidade e os pais, por sua vez, participam da conversa, compartilhando a liderança. Há resposta dos pais à iniciativa das professoras e clima positivo, entretanto, as trocas não apontam para uma discussão e reflexão conjunta sobre a criança, mas sim relatos vindos de cada parte sobre acontecimentos específicos da rotina das crianças. Não se trata de compartilhar informações com discussões sobre a criança, mas de relatar informações. Quando as professoras tomam iniciativa de conversa é comum que ocorram comunicações restritas orais, indicando que não estimulam trocas amplas com os pais.

- Professoras não tomam iniciativa de despedida. Esta iniciativa é sempre dos pais. É possível notar que este padrão se modifica quando os pais tomam a iniciativa da conversação. Neste caso, é comum que as professoras tenham iniciativa de despedida. Isto parece indicar que as professoras atuam com iniciativa na medida em que os pais sinalizam desejo de interação. Será que elas se sentem constrangidas para tomar a iniciativa com os pais?

- A interação por parte dos pais se caracteriza por uma postura de receptividade mais freqüente nos três momentos do encontro. Esta postura caracteriza-se por uma postura de prontidão e recebimento onde os pais se mostram atentos, prestando atenção no que a professora fala porém demonstrando o mínimo de interação física e verbal, do tipo frases curtas de encorajamento, sorrisos, gestos. Este tipo de interação, onde existe mais prontidão, reflete uma concepção dos pais de que cabe à escola passar informações e a eles cabe receber o que vem das professoras. As professoras, por sua vez, demonstram também atitude

receptiva predominante nos três momentos do encontro. Novamente percebemos as professoras sem postura ativa na relação com os pais assumindo papel similar ao dos pais de receber informações. Ambos os lados assumem tal postura. Isto implica em que a relação estabelecida entre pais e professoras é de receber. A tendência, no caso das interações observadas é que as professoras tenham atitude receptiva quando os pais têm atitude receptiva. Quando isto acontece as comunicações são restritas. Este padrão não parece fornecer meios para uma troca maior entre pais e professores. Será que os pais exibiriam atitude ativa se as professoras o fizessem com mais freqüência? Os pais adotam atitude ativa quando o tema da conversa é a criança. Falar sobre a criança parece ser de interesse dos pais. E quando isto acontece a expressão da conversa é comumente positiva. Falar sobre os filhos faz com os pais tenham expressões de calma e alegria na interação com as professoras.

- Pais são ativos e professoras receptivas: Notamos que as professoras mantêm-se numa atitude de não tomar a frente da relação com os pais. A receptividade é o padrão de pais e professoras nas convexas e despedidas, entretanto os pais se colocam com freqüência numa atitude ativa durante as conversas. E a tendência das professora é tomar atitude receptiva quando os pais são ativos. Este é um padrão inverso ao proposto pela literatura de envolvimento de pais: os pais assumem uma atitude ativa e as professoras assumem postura receptiva. Talvez pudessemos supor que, pelo fato de a escola pesquisada ter uma política de envolvimento de pais, estes se sintam tão inseridos que podem mesmo assumir o papel ativo na interação. Talvez as professoras possam sentir que a atitude de liderança da interação não é algo necessário, respondendo com uma atitude menos ativa, dando mais espaço aos pais na relação. A interação dos pais neste modelo em que pais são ativos e professoras são receptivas implica numa relação unidirecional: são os pais que trazem informações sobre o cotidiano e as vivências da criança e da família e as professoras recebem estas informações.

A escola tem um importante papel a desempenhar no que se refere às relações entre as pessoas, tendo por isto importante função social (BHERING & SARKIS, 2007). As interações estabelecidas entre pais e professoras observadas em nossa pesquisa não indicam esta ênfase no aspecto relacional, nos permitindo questionar quais as relações que estão sendo construídas nos encontros de pais e professores na Educação Infantil. Nos parecem ser relações de formalidade em que algo deve ser dito e as trocas se dirigem unicamente para assuntos relacionados à criança. Pais e professoras se encontram diariamente na escola pesquisada, seja nos momentos de chegada ou de saída. No horário da saída, quando realizamos a coleta de dados, é o primeiro momento em que estas professoras do turno da tarde se encontram com os pais de uma forma geral. Todos os pais buscam seus filhos em sala. Este encontro freqüente entre pais e professoras é o ponto de partida para as interações diárias.

- Atitude varia entre inexistente, ativa e receptiva com uma predominância da receptiva. Ou a interação entre pais e professoras é inexistente não havendo trocas, ou se caracteriza como receptiva e ativa. Isto nos mostra que não há tensão ou hostilidade entre pais e professoras. Não há situações de confronto, nem mesmo de intimidação. Pais e professores mantêm uma interação tendo como base um clima de cordialidade. A análise do gráfico implicativo nos mostra que há três aspectos da interação que são importantes para a expressão positiva: a iniciativa e a atitude receptiva das professoras nas conversações e a presença de trocas sobre atividades na escola. Este pode ser caminho para uma troca ampla entre eles. Parece ser do interesse dos pais conhecerem mais sobre o que seus filhos fazem na escola. A iniciativa das professoras exerce fator importante para a expressão positiva dos encontros, assim como sua atitude receptiva. Favorecer estes aspectos pode ser importante para a construção de uma relação de parceria entre pais e escola e maior envolvimento dos pais.

- Trocas são essencialmente sobre cuidados pessoais que incluem conversas mais prevalentes sobre materiais da criança. As conversas que remetem aos cuidados são o tema central das trocas de forma unânime. São também muito frequentes as trocas relacionadas às habilidades emocionais das crianças. O bem estar da criança na escola é o tema que ocupa pais e professoras. Garantir que as crianças estejam confortáveis, no nível físico (materiais) e emocional (habilidades emocionais) é a base da preocupação de todos que lidam elas. Este dado nos remete a uma importante reflexão sobre o que é de fato interesse dos pais quando os filhos entram na escola. Não notamos trocas frequentes sobre aprendizagens e habilidades que não as emocionais. O que demonstram é interesse em como os filhos são cuidados e sobre como se sentem na escola. Entretanto, podemos extrair dos dados que, quando há trocas sobre as atividades da criança na escola, esta troca se associa à presença de expressão positiva, que implica que haja liderança bilateral. As trocas sobre atividades parecem ter também relação considerável com o maior tempo de encontro. Conhecer mais sobre a rotina da criança na escola parece ser um caminho de trocas permeadas por clima de calma e alegria onde pais e professores têm espaço para se colocar. Os pais se interessam sim pela rotina do filho na escola. Os pais também se interessam pelas trocas que tratam de seus filhos e pelo relacionamento afetivo da criança. Isto nos é mostrado pelo fato de adotarem atitude ativa frequentemente quando estes são temas das trocas, o que por sua vez, conduz à expressão positiva do encontro. Conversar sobre a rotina do filho na escola favorece o clima de cordialidade. As trocas sobre aspectos específicos da criança favorecem a atitude ativa dos pais. Mas por que estas trocas não acontecem com maior frequência? Quando há comunicação ampla oral as trocas sobre as crianças têm chances grandes de ocorrerem. Notamos também que com a comunicação ampla oral é bastante provável que as professoras tenham atitude ativa na interação. Possibilitar caminhos para esta interação ampla oral pode levar a mais

trocas sobre a criança, o que torna bastante provável que os pais assumam atitude ativa na interação.

Os dados desta pesquisa foram coletados com crianças, pais e professores que vivenciaram o processo de inserção na escola cerca de sete meses antes. A escola em questão está sempre atenta aos sentimentos dos pais e volta-se para fornecer apoio neste momento. Este é o foco central do projeto de inserção da instituição. É notável que, apesar de recentemente os pais terem vivido a transição de casa para a escola, a questão sentimental deles não apareça nas conversas com as professoras. Os pais não trazem seus sentimentos quanto ao fato de seus filhos estarem em uma instituição parte do dia, sob o cuidado das professoras. Esta não é uma demanda deles. Tal fato pode nos conduzir à conclusão de que os pais sentem-se confiantes e que o projeto realizado pela escola de fato fornece o suporte que necessitam neste momento, a ponto de não levantarem o tema posteriormente. Por outro lado, podemos supor que a real demanda dos pais não é de suporte emocional, mas sim de segurança quanto aos cuidados fornecidos a seus filhos e também em relação ao bem estar deles na escola. Estes temas chamam nossa atenção pela frequência com que aparecem nas conversas. O fato de perceberem os filhos bem e recebendo cuidados adequados parece favorecer o sentimento de bem estar e segurança por parte dos pais. Os pais demonstram precisar inicialmente de suporte emocional para lidar com a separação dos filhos. Conforme a relação entre pais e professores se estabelece, com confiança e segurança de ambos os lados, a demanda passa a ser o bem estar da criança. Podemos afirmar então que o bem estar da criança na escola favorece a segurança da família. Este sentimento da família, por sua vez, favorece a construção da relação de confiança da criança para com as professoras e, de um modo geral, favorece uma relação de cordialidade entre pais e professoras.

- A comunicação nunca passa da restrita oral apesar de ser sempre sobre a criança: Os pais e as professoras falam sobre a criança, entretanto sem a possibilidade de uma conversa que implique em trocas mais prolongadas sobre a rotina na escola, habilidades e aprendizagens. Talvez este modelo de trocas, restrita sim, mas sobre a criança, seja o suficiente para que pais e professoras mantenham-se numa relação de certa formalidade, de forma que possam conversar sobre as crianças sem que tenham que manter uma relação de intimidade. O tempo médio de encontros foi de cerca de 2 minutos e 28 segundos. São encontros curtos e assim sendo, torna-se improvável que haja trocas amplas. No gráfico implicativo percebemos que as variáveis que se relacionam diretamente com o tempo dos encontros são a atitude ativa dos pais na conversação e, em menor grau, as trocas sobre atividades na escola. Favorecer trocas sobre as atividades que as crianças realizam na escola pode ser uma boa estratégia para que os encontros sejam mais longos possibilitando trocas mais amplas.

- As crianças exibiram em geral alto nível de bem estar. Mostraram-se ativas, envolvidas e felizes. De acordo com Laevers (2005), neste nível há sinais claros de conforto durante todo o tempo de observação. A criança mostra-se feliz, animada, sorrindo, radiante, gritando de alegria, falando sozinha enquanto executa alguma atividade. É espontânea e expressiva, é ela mesma. Fala consigo mesma, brincando com os sons, fazendo barulhos, cantando, cantarolando. Mostra-se relaxada, não há sinais de estresse. Expressa autoconfiança e auto-segurança. O alto nível de bem estar observado nas crianças pode estar relacionada com a interação entre pais e professoras permeada por um clima de cordialidade, porém com pouca troca sobre o comportamento, as habilidades e o desenvolvimento da criança.

O mesossistema é um fato. Professores e pais se relacionam necessariamente de algum modo. As interações e trocas realizadas entre pais e professoras afetarão o desenvolvimento e

aprendizagem da criança. Temos, entretanto, de estarmos atentos para o fato de que estes processos – aprendizagem e desenvolvimento - não são dependentes desta interação pais-escola. Ele ocorrerá apesar desta relação. Mas sabemos que uma relação de trocas amplas e significativas sobre a criança favorece a criação de contextos onde a criança tenha oportunidades de ligação entre os ambientes que frequenta, criando situações para seu desenvolvimento de forma mais complexa. Conforme nos mostra Bronfenbrenner (1979), a perspectiva de mesossistema implica em olharmos para além da própria criança e do microsistema e incluir a análise de outros sistemas nos quais a criança é participante. Atenção às interações da criança em casa e na escola podem nos fornecer dados importantes sobre a criança.

Nas interações observadas há respeito, cordialidade, formalidade desejável, receptividade de ambos os lados. Buscamos uma relação de trocas mais amplas, com espaço para a discussão de assuntos pertinentes ao desenvolvimento e aprendizagem da criança, mas o que temos são trocas restritas que se referem à criança, seu bem estar físico e emocional. Talvez o que é tido como ideal por nós, numa relação de mesossistema, não seja a necessidade real. Ou realmente há necessidade de investirmos na capacitação das professoras de forma que assumam seu papel na interação com os pais. Por que queremos mais do que temos? A natureza das interações estabelecidas entre pais e professoras de nossa amostra nos revela de fato um constrangimento inicial. A interação que se segue, no entanto, é pautada por respeito, cordialidade e relatos específicos. Talvez esta seja a real demanda de troca entre pais e professores na Educação Infantil e o aprofundamento das relações, especialmente no que toca as especificidades do trabalho pedagógico desenvolvido com os bebês e crianças, não seja uma necessidade, pelo menos nesta faixa etária. Estudos que evidenciem a natureza das

interações nas faixas etárias subseqüentes, talvez possam nos dar mais dados para ampliar tal discussão.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se nós acreditamos que escola e família têm tarefas compartilhadas, como é a interação entre os pais e professoras? É uma interação que leva a parceria? Percebemos que pais e professoras interagem com comunicações restritas, comumente sobre a criança, sendo mais comuns trocas que tratam de assuntos relativos aos materiais da criança, incluindo aqui materiais de higiene e de uso pessoal, assim como habilidades emocionais, que tratam de como as crianças se sentem na escola. Percebemos que há clima de cordialidade entre os pais e as professoras. A literatura aponta que o ambiente da escola para que funcione como promotor de desenvolvimento deve propiciar conexões com a família, de forma que haja comunicação e informações sobre a escola em casa e vice versa. As conexões entre os microsistemas são tão importantes quanto os acontecimentos vividos em cada contexto (BRONFENBRENNER, BRONFENBRENNER, 1977; BRONFENBRENNER, 1979). Nas observações feitas por nós detectamos a presença de tais conexões. Pais e professoras interagem e realizam trocas relacionadas aos aspectos do bem estar físico e emocional da criança. Não são comuns trocas sobre o desenvolvimento e aprendizagem. O fato de as trocas entre pais e professoras ocorrerem por meio de comunicação restrita oral não impede que haja relação de confiança e parceria no caso dos pais observados. Isto parece também ser verdadeiro para as crianças, já que os dados indicam os mais altos níveis de bem estar na grande maioria das observações. Há porém pouco espaço para os professores saberem sobre o convívio da criança com os pais, o modo de funcionamento familiar, a rotina vivenciada pela criança em família. Do mesmo modo, no contexto da escola os pais não obtêm informações sobre a rotina do filho em um grupo de crianças, sobre aspectos de seu desenvolvimento e sobre aprendizagens significativas para a criança. Talvez estes assuntos não sejam as demandas reais entre pais e professores. Precisamos olhar mais atentamente para as formas de

interação entre família e escola na Educação Infantil de modo a favorecermos a desejável relação de parceria e o envolvimento de pais. Conhecer a real demanda de interação é um aspecto essencial para construirmos relações que promovam confiança, bem estar e desenvolvimento.

Os resultados da pesquisa nos mostram que trocas são sobre aspectos que se voltam para questões de cuidados. Isto nos remete ao dualismo entre educar e cuidar. As instituições de Educação Infantil lidam diariamente e de forma muito intensa com aspectos do cuidar e do educar. Os dados desta pesquisa nos mostram que, no caso de crianças pequenas, a preocupação central de pais se volta para aspectos de cuidado, pois se preocupam com o bem estar físico e emocional de seus filhos: se estão alimentados, se estão bem fisicamente, se estão confortáveis, se estão chorando, etc.. O cuidar na faixa etária de crianças de até 2 anos é um aspecto marcante. Apesar disso, as práticas assistencialistas não atendem à demanda da legislação da EI e ao papel que as escolas têm na vida de crianças pequenas. Às escolas cabe o papel de instituição educativa e, portanto, as tarefas de cuidados devem estar inseridas em contextos de desenvolvimento e aprendizagem. Haddad (1998) nos chama atenção para a antiga, mas nem tão antiga assim, divisão entre as tarefas de cuidar, que caberiam à família, e as tarefas de educar, que caberiam ao Estado. Esta cisão permeia uma divisão de tarefas que não é compatível, nem adequada ao modo de vida das famílias na atualidade. As crianças ingressam em instituições de EI mais cedo e as famílias contam com as escolas como apoio para os cuidados e educação de seus filhos. Kuhlman Jr. (2004) chama atenção para o fato de que as instituições de EI possuem funções assistenciais e educacionais que não se opõem nem mesmo devem ser consideradas superiores às outras. A ação da EI deve visar complementar a tarefa da família e da comunidade (LDB, 1996). Não se trata de uma substituição nem mesmo de cada instância fazer seu papel individualmente. Escola e família devem atuar juntas na tarefa de educar. E como aponta o Referencial Curricular Nacional

para a Educação Infantil (1998), a relação entre família e escola constitui-se a base da EI, criando-se novos contextos de desenvolvimento para a criança pequena. Os pais observados nesta pesquisa preocupam-se com o aspecto do cuidado e do bem estar emocional da criança, sendo estas as grandes fontes de satisfação/insatisfação e segurança/insegurança para eles. Percebemos que a demanda dos pais destas crianças é por trocas que evidenciem o bem estar físico e emocional dos filhos. Não parece ser questão relevante para eles os aspectos emocionais vividos na separação e o afastamento do ambiente familiar por grande parte do dia. O aspecto pedagógico também não ocupa o papel principal das trocas. Será que a expectativa dos pais é de um atendimento no nível somente de cuidados? Precisamos ampliar esta discussão para além desta faixa etária em questão e então refletirmos sobre as expectativas dos pais a respeito do papel da EI. Este dado também nos remete ao papel da escola enquanto promotora de reflexões e discussões junto aos pais sobre o seu papel educativo desde a atuação com os bebês.

Notamos que o interesse que une pais e professoras são os cuidados e o bem estar. Os pais, por sua vez, demonstram interesse também nas trocas que dizem respeito à criança, ao relacionamento sócio-familiar e às atividades desenvolvidas com as professoras e seus filhos na escola. As professoras exercem um importante papel junto às famílias e podem ampliar sua atuação através da percepção das demandas de informação e trocas das famílias. Para a atuação junto aos pais de forma ampla precisamos nos voltar para a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na Educação Infantil. A formação inicial dos professores que atuam com crianças na EI não parece preparar os professores para atuar nesta relação com os pais. Isto fica claro com os dados obtidos nesta pesquisa. A relação com os pais é algo que parece ser tolerado, mas ainda não integrado na rotina de trabalho dos professores brasileiros. As professoras se mantêm em postura de receber quando poderiam atuar como instigadoras desta relação. A formação, não abrindo espaço para reflexão a

respeito desta relação, pode não permitir que haja o envolvimento de pais na educação dos filhos de forma ampliada. Os professores parecem se voltar fortemente para a interação com a criança.

Quando consideramos a escola como possível fonte de apoio às famílias, não podemos deixar de considerar o papel que a escola e os profissionais que nela atuam. Trabalhar junto às famílias de forma a possibilitar que tenham acesso a informações importantes para lidarem com a criança e favorecem o seu bem estar é tarefa dos profissionais da educação. Muitas famílias passam por momentos de tensão e dúvidas quando lidam com crianças pequenas e muitas delas necessitam de algum suporte. A escola, no caso do Brasil, é uma importante política de atendimento às famílias que abrange parte considerável da população e que pode exercer um papel fundamental neste apoio às famílias.

Bronfenbrenner (1989) nos mostra que educar crianças em outros contextos que não a família implica que haja trocas de comunicação contínua além de confiança mútua entre a criança, sua família e as outras pessoas que convivem com eles. Principalmente no que se refere ao período da infância, características da pessoa, mas também dos contextos nos quais se inserem têm influência muito acentuada no desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 2001). O fato de crianças pequenas estarem vivendo em outros contextos que não suas famílias tem importantes repercursões. Os contextos mudam, muda também o processo de desenvolvimento. Não podemos deixar de olhar para este fato. As famílias que participaram do estudo compartilham a educação de seus filhos e estes, passam grande parte do dia na escola. As trocas realizadas entre estes pais e as professoras terão implicações para as atuações de cada sistema que, como importantes contextos de desenvolvimento para a criança, trarão contribuições a seu desenvolvimento. Se estas trocas se mantêm sobre aspectos de cuidados, pouco se ganha nos microssistemas em relação às conexões possíveis.

A relação entre a qualidade dos serviços de EI e o curso do desenvolvimento da criança não é clara. É, entretanto inegável que o fato de crianças pequenas frequentarem instituições de EI tem implicações para os caminhos de seu desenvolvimento. A escola se torna um contexto importante na vida das crianças trazendo novas interações, novos processos proximais, ampliando o mundo social da criança e favorecendo outros modelos de desenvolvimento. Olhar mais atentamente para as repercussões deste novo contexto na vida das crianças e de suas famílias é algo necessário no contexto atual. Fatores familiares em conjunto com os serviços que oferecemos às famílias parecem ter impacto considerável no desenvolvimento posterior da criança. Isto nos faz refletir sobre a importância de proporcionarmos um ambiente seguro e que favoreça, ao invés de competir, com a relação de apego entre a criança e sua mãe/família. Entendemos que a relação de apego é um fator de extrema importância para a criança pequena. Quando olhamos para o contexto atual quando as crianças ampliam suas relações sociais para além da família, precisamos também propiciar relações de apego e confiança da criança nos outros contextos e nas novas relações que estabelecem. O bem estar da criança, quando esta se encontra em uma instituição de EI, parece ser um fator de extrema importância, tendo em vista que demonstra sua segurança neste ambiente que não lhe é familiar. Também nos parece que o sentido de bem estar demonstra a segurança da criança em relação ao retorno de seus pais, o que construído gradativamente em conjunto com a creche/escola. Entendemos que um processo de inserção da criança e da família no ambiente escolar, de modo que favoreça um sentimento de continuidade casa/escola e não de rompimento, ajuda a família e, conseqüentemente, a criança, a estabelecer laços de segurança com o ambiente e as pessoas do ambiente escolar. Nos chama atenção a discussão levantada por Belsky (2001) a respeito dos efeitos que a frequência a serviços de EI podem ter para o desenvolvimento das crianças. Vivemos um período no qual muitas crianças frequentam escolas. Quando oferecemos serviços que se

preocupam com bem estar da criança e de sua família estamos possibilitando à criança construir relações de segurança, assim como níveis elevados de auto-estima e autoconfiança. A sua relação com a escola, de uma forma geral, tende a ser positiva quando esta criança se sente bem na escola, desde bem pequena. Se olharmos atentamente para as relações que proporcionamos na faixa etária em questão, podemos estar criando condições para que esta criança se desenvolva adequadamente no aspecto escolar, social e também pessoal. Conforme pontuam Howes e Hamilton (2002), o desenvolvimento das crianças que freqüentam instituições de EI é afetado de sobremaneira pela qualidade das relações que ela estabelece e sustenta com outras crianças e com os adultos. Um número cada vez maior de crianças passa períodos longos do seu dia nas instituições de Educação Infantil. Não devemos ignorar tal fato ao pensarmos nas políticas para a infância em nosso país. As instituições de EI ocupam papel central como política pública para a infância. Promover relações de confiança e bem estar são aspectos fundamentais para a criança e para sua família.

As mudanças no macrossistema refletem-se nos processos de desenvolvimento. Por exemplo, o fato de que muitas mulheres atualmente trabalham fora de casa, reflete-se nos arranjos que as famílias têm que fazer para lidarem com os filhos pequenos. A opção por creches/pré-escolas é um reflexo destas mudanças das vidas profissionais das mulheres/mães. E o fato de as famílias optarem pela freqüência das crianças a instituições externas ao invés de cuidados familiares tem implicações para o desenvolvimento destas crianças já que as expõe a outros contextos e a novas interações. Não podemos perder de vista o alcance destas mudanças sociais no contexto de vida das pessoas. Novas pesquisas poderão ampliar os dados obtidos de forma que possamos proporcionar contextos que busquem favorecer o desenvolvimento das crianças na relação que se estabelece entre a família e a escola.

Tudge *et. al.* (1999) chamam atenção para o fato de que a criança tem um papel ativo no seu desenvolvimento. O contexto em que a criança se insere é por ela modificado, o que

por sua vez modifica seu desenvolvimento. As crianças que atualmente passam parte de seu dia em creches/pré-escolas com certeza terão o curso do desenvolvimento modificado. Elas vivem situações às quais crianças que passam o dia todo sobre cuidados parentais não são expostas. Não estamos aqui fazendo um julgamento de valor, quanto ao que é melhor ou pior, mas estamos de fato afirmando que novas condições econômicas e modo de vida dos adultos (macrossistema) estão modificando a forma de se lidar com a infância atualmente. Muitas famílias compartilham os cuidados e o desenvolvimento de crianças pequenas com instituições escolares e a exposição destas crianças a outros contextos modificará sim o curso de seu desenvolvimento. Isto é um fato! A partir deste fato, podemos pensar de que modo podemos favorecer o seu desenvolvimento saudável, possibilitando que a criança tenha interações positivas que instiguem seu pleno crescimento e que favoreçam de modo geral um sentimento de bem estar.

Estudar a interação entre pais e professores nos seus encontros diários continua sendo um desafio...desafio porque há muito mais do que a planilha pode nos fornecer e ainda assim, ela nos proporciona ver muita coisa... Uma observação sistemática por meio de um instrumento favorece o treinamento de nossos olhares para aquilo que vemos e convivemos diariamente. A observação espontânea, isto é, *in loco*, mesmo sendo sistemática, nos revela a fluidez do fenômeno observado e o clima em que as relações se desenvolvem.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L.S. **Construção de relações e produção de subjetividade na creche.** Disponível em: <http://www.eicos.psych.ufrj.br>, 2002. Acessado em: 15 de dezembro de 2005.

_____.; ELTINK, C.; ROSSETTI-FERREIRA, M.C.. Significações, relações e subjetividade na creche. Disponível em: <http://www.eicos.psych.ufrj.br> , 2002. Acessado em: 04 de janeiro de 2008.

BELSKY, J. Emanuel Miller Lecture Developmental Risks (Still) Associated with Early Child Care. **Journal of Child Psychology and Psychiatry.** 2001, 42(7), 845-859.

_____.; ROVINE, M.. Nonmaternal care in the first year of life and security of infant parent attachment. **Child Development.** 1988, 59, pp.157-167.

_____.; BRAUNGART, J. Are insecure-avoidant infants with extensive day-care experience less stressed by and more independent in the Strange Situation? **Child Development.** 1991, 62, pp. 567- 571.

BHERING, E.. Teachers' and parents' perceptions of parent involvement in Brazilian early years and primary education. *In.*: **International Journal of Early Years Education.** Volume 10, nº 3, outubro 2002, pp.227-241.

_____. **Escala de Observação do nível de Bem Estar de Laevers.** Tradução Livre. Manuscrito não publicado, 2003.

_____., SIRAJ-BLATCHFORD, I. A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração. **Cadernos de Pesquisa.** 1999, 106, pp.191-216.

_____., DE NEZ, T. Envolvimento de pais em creche: possibilidades e dificuldades de parceria. **Psicologia: Teoria e Pesquisa.** 2002, 18(1), pp.63-73.

_____., MACHADO, G. Um estudo sobre encontros diários entre professoras e pais em duas instituições de educação infantil. *In.*: **27ª ANPED**, 2004, Caxambu. Anais da 27ª Reunião Anual da ANPED, 2004

_____.; SARKIS, A.. A inserção de crianças pequenas na educação infantil: um estudo sobre a perspectiva dos pais. *In.*: **30ª ANPED**, 2007, Caxambu. Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED em CD-ROM, 2007.

BLATCHFORD, P. *et al.* **The first transition: home to preschool.** Windsor: NFER-NELSON, 1984.

BONDIOLI, A., MANTOVANI, S.. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

BONONI, A.. O relacionamento entre educadores e pais. *IN.*: BONDIOLI A., MANTOVANI S.. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva.** Porto Alegre: Artmed, 1998, pp.161-172.

BOVE, C.. Inserimento: Uma estratégia para delicadamente iniciar relacionamentos e comunicações. *IN.:* GANDINI, L; EDWARDS, C. **Bambini: A abordagem Italiana à Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002, pp.134-149.

BOWLBY, J. **Apego – volume I da trilogia Apego e Perda**. São Paulo: Martins Fontes, 1984a.

_____. **Separação – angústia e raiva – volume II da trilogia Apego e Perda**. São Paulo: Martins Fontes, 1984b.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Volume 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>. (Acessado em 27 de janeiro de 2007).

BRONFENBRENNER, U.. The split-level American family, 1967. *In.:* BRONFENBRENNER , U. (Ed.). **Making human beings human: Bioecological perspectives on human development**. California: Sage Publications, 2005, pp. 201-209.

_____. Minority report of Forum 15: 1970 White House Conference on children,1970. *In.:* BRONFENBRENNER , U. (Ed.). **Making human beings human: Bioecological perspectives on human development**. California: Sage Publications, 2005, pp. 210- 233.

_____. Lewinian space and ecological substance, 1977. *In.:* BRONFENBRENNER , U. (Ed.). **Making human beings human: Bioecological perspectives on human development**. California: Sage Publications, 2005, pp. 41-49.

_____. A future perspective, 1979. *In.:* BRONFENBRENNER, U. (Ed.). **Making human beings human: Bioecological perspectives on human development**. California: Sage Publications, 2005, pp. 50- 59.

_____. The future of childhood, 1985. *In.:* BRONFENBRENNER, U. (Ed.). **Making human beings human: Bioecological perspectives on human development**. California: Sage Publications, 2005, pp. 246-259.

_____. Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. **Developmental Psychology**. Vol. 6, 1986, 723-742.

_____. Interacting systems in human development. Research paradigms: present and future. *In:* N. Bolger, A. Caspi, G. Downey & M. Moorehouse (Orgs.). **Persons in context**. New York: Cambridge University Press. 1988a, pp. 25-49.

_____. Strengthening family systems, 1988b. *In.*: BRONFENBRENNER, U. (Ed.). **Making human beings human: Bioecological perspectives on human development**. California: Sage Publications, 2005, pp. 260-273.

_____. **Who cares for children?** Invited address, September/December, UNESCO, Paris. 1989.

_____. Ecological systems theory, 1992. *In.*: BRONFENBRENNER, U. (Ed.). **Making human beings human: Bioecological perspectives on human development**. California: Sage Publications, 2005, pp. 106-173.

_____. The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. *In.*: WOZNIAK, R.; FISCHER, K. (Eds.). **Development in context: Acting and thinking in specific environments**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1993, pp. 03-44.

_____. Developmental ecology through space and time: A future perspective. *In.*: MOEN, P., ELDER JR, G.H. & LUSCHER, K. (Eds.) **Examining lives in context: Perspectives on ecology of human development**. Washington, D.C.: American Psychological Association, 1995, pp. 619-647.

_____. Environments in developmental perspective: theoretical and operational models. *In.*: FRIEDMAN, S.L.; WACKS, T. D. (Orgs.) **Conceptualization and Assessment of Environment across the life span**. Washington D. C: American Psychological Association, 1999, pp. 3-30.

_____. The bioecological theory of human development, 2001a. *In.*: BRONFENBRENNER, U. (Ed.). **Making human beings human: Bioecological perspectives on human development**. California: Sage Publications, 2005, pp. 03- 14.

_____. Growing chaos in the lives of children, youth, and families, 2001b. *In.*: BRONFENBRENNER, U. (Ed.). **Making human beings human: Bioecological perspectives on human development**. California: Sage Publications, 2005, pp. 185-197.

_____; CROUTER, A. C.. The evolution of environmental models in developmental research. *In.*: W. Kessen & P. H. Mussen (Eds.). **Handbook of child psychology: Vol. I. History, theory, and methods** (4th ed.). New York: Wiley. 1983, pp. 357-414.

_____; CECI, S. Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: a bioecological model. **Psychological Review**. Washington, D.C., American Psychological Association, 1994, n.101, p. 568-586.

_____; MORRIS, P. A. . The ecology of developmental process. *In.*: W. Damon & R. M Lerner (Eds.). **Handbook of child psychology: Vol. I. Theoretical models of human development**. 5th, ed., New York: Wiley. 1998, pp. 993-1028.

_____; EVANS, G.W.. Developmental Science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. **Social Development**. 2000, 9 (1), pp. 115 – 125.

CARVALHO, M.E.P.de. **Rethinking family-school relations: A critique of parental involvement in schooling**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2000.

CARVALHO, A. M.. Pais na creche: a arte do diálogo entre educadores e família. *In.:* **Educação e Sociedade**. Vol 26, n.91, maio/ago 2005, pp.693.

CORSARO, W. A.. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005

EDWARDS, R.. Conceptualising relationships between home and school in children's lives. *In.:* EDWARDS, R. (editor) **Children, home and school: regulation, autonomy or connection?** London: RoutledgeFalmer, 2002, pp. 1-23.

EDWARDS, C.P., GANDINI, L.. Conclusões até este momento, perguntas e diretrizes para o futuro. *In.:* GANDINI, L; EDWARDS, C. **Bambini: A abordagem Italiana à Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002, pp.246-256.

EPSTEIN, J.L. **School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schools**. Colorado: Westview Press, 2001.

EPSTEIN, J.L. *et.al.* **School, family and community partnerships: Your handbook for action**. California: Corwin Press, Inc., 1997.

GALARDINI, A.; GIOVANNINI, D.. Pistóia: Elaborando um sistema dinâmico e aberto para atender às necessidades das crianças, das famílias e da comunidade. *In.:* GANDINI, L; EDWARDS, C. **Bambini: A abordagem Italiana à Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002, pp.117-131.

HADDAD, L. Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea, 1998. *In.:* MACHADO, M.L. DE A. (org.) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez Editora, 2002, pp.91-96.

HOWES, C.; HAMILTON, C.. Modelos de atendimento para as crianças mais novas. *In.:* SPODEK, B. (org.). **Manual de investigação em educação de infância**. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa, 2002, pp.725-760.

IBGE. **Aspectos complementares de educação e acesso a transferências de renda de programas sociais**. 2004. Rio de Janeiro, 2006. 93 p. il. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios; Também em CD-ROM. ISBN 8524038519.

KEYES, C.. A way of thinking about parent/teacher partnerships for teachers. *In.:* **International Journal of Early Years Education**. Volume 10, nº 3, outubro 2002, pp.177-191.

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LAEVERS, F. (ed). **Well-being and involvement in Care Settings: A process-oriented self-evaluation instrument**. Leuven: Kind & Gezin, 2005.

LEKIES, K.S.; COCHRAN, M.. **Collaborating for kids: New York State Universal Prekindergarten 1999-2000**. The Cornell Early Childhood Program, Department of Human Development, Cornell University, Ithaca, NY.

MAGALHÃES, C.R. **Escola e família: mundos que se falam – Um estudo no contexto da implementação da Progressão Continuada.** Tese de Doutorado. São Carlos:UFSCar, 2004.

MANTOVANI, S.. As creches na Itália hoje: tradição e inovação. *IN.*: GANDINI, L; EDWARDS, C. **Bambini: A abordagem Italiana à Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2002a, pp.48-64.

_____. Milão: Satisfazendo novos tipos de necessidades familiares. *IN.*: GANDINI, L; EDWARDS, C. **Bambini: A abordagem Italiana à Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2002b, pp.93-104.

_____, TERZI, N. A inserção. *In.*: BONDIOLI, A., MANTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil: de 0 a 4 anos – uma abordagem reflexiva.** 9ª edição. Porto Alegre: Artmed, 1998, pp. 173-184.

NICHD Early Child Care Network. The effects of infant child care on infant-mother attachment security: Results of the NICHD study of early child care. **Child Development.** 1997, 68, pp. 860-879.

OLIVEIRA, Z.R.. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortêz, 2002.

PALACIO-QUINTIN, E. The Impact of Day Care on Child Development. **Isuma.** 2000, 1(2), 17-22.

POST, E.; HOHMANN, M. A equipa de educadores em parceria com os pais. *In.*: **Educação de bebês em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003, pp.299-358.

PULASKI, M.A.S.. **Compreendendo Piaget: Um introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança.** Rio de Janeiro: LTC, 2002.

RAPOPORT, A., PICCININI, C. O ingresso e adaptação de bebês e crianças pequenas à creche: alguns aspectos críticos. **Psicologia: Reflexão e Crítica.** 2001, 14(1), pp.81-95.

RINALDI, C. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. *IN.*: GANDINI, L; EDWARDS, C. **Bambini: A abordagem Italiana à Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2002, pp.75-80.

_____. **In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching, and learning.** New York: Routledge, 2006.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C., VITÓRIA, T.. Processos de adaptação na creche. **Cadernos de Pesquisa,** 1993, 83, pp.55-64.

ROBSON, C. Observational Methods. *In.*: **Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers.** Oxford: Blackwell, 2002, pp.190-226.

SARKIS, A. **A inserção de crianças na educação infantil na perspectiva dos pais: Um estudo na Creche UFRJ.** Monografia apresentada para obtenção do título de especialista em Terapia de Família. IPUB/UFRJ, Rio de Janeiro, 2006.

SZYMANSKI, H. **A relação família/escola: Desafios e perspectivas.** Brasília: Liber Livro, 2007, 2ª edição.

TUDGE, J., GRAY, J., HOGAN, D.. Ecological perspectives in human development: A comparison of Gibson and Bronfenbrenner. In.: TUDGE, J., SHANAHAN, M., VALSINER, J. (Eds.). **Comparisons in human development: Understanding time and context**. New York: Cambridge University Press, 1997, pp.72-105.

_____; DOUCET, F.; ODERO, D.; TAMMEVESKI, P, LEE, S; MELTSAS, M.; KULAKOVA, N.. Desenvolvimento infantil em contexto cultural: O impacto do engajamento de pré-escolares em atividades do cotidiano familiar. **Interfaces: Revista de Psicologia**. 1999(2), pp.23-32.

TUDGE, J. *et. al.*. Parents' Participation in Cultural Practices with Their Preschoolers. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. 2000, 16 (1), pp.1-11.

_____ *et. al.*. The effects of young children's everyday activities: A longitudinal study in the United States, Russia and Estonia. Expanded version of a poster presentation. **Society for Research on Child Development**. Minneapolis, Abril/2001, p. 1-14.

_____ *et. al.*. Relations between the everyday activities of preschoolers and their teachers' perceptions of their competence in the first years of school. **Early Childhood Research Quarterly** 2003, 18, pp. 42-64.

_____; HOGAN, D.. An ecological approach to observations of children's everyday lives. In.: GREENE, S.; HOGAN, D. (eds) **Researching Children's Experience**. Thousand Oaks: CA: Sage Publications, 2005, pp.102-121.

_____; *et. al.*. A window into different cultural worlds: young children's everyday activities in the United States, Brazil, and Kenya. **Child Development**. 2006, 77, pp.1446-1469.

WHALLEY, M. AND THE PEN GREEN CENTRE TEAM. **Involving parents in their children's learning**. London: Sage, 2007.

WILKINSON, J. Direct observation. In.: BREAKWELL, G. M.; HAMMOND, S.; IFE-SCHAW, C. **Research Methods in Psychology**. London: Sage, 1999, pp.213-229.