UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Heloisa Cardoso Varão Santos

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE OS FATORES DE RISCO AO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Taubaté – SP
2013

Heloisa Cardoso Varão Santos

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE OS FATORES DE RISCO AO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Dissertação apresentada para obtenção do título de mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.
Área de Concentração: Desenvolvimento Humano, Identidade e Formação.
Orientador: Profa. Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco.

Taubaté – SP
2013

HELOISA CARDOSO VARÃO SANTOS

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE OS FATORES DE RISCO AO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Dissertação apresentada para obtenção do título de mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.
Área de Concentração: Desenvolvimento Humano, Identidade e Formação.

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Professora Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco - UNITAU

Assinatura _____

Professora Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro-UNITAU

Assinatura _____

Professora Dra. Maria Inês Santos_____ PUC/SP

Assinatura _____

-

Ficha Catalográfica-Serviço de Biblioteca e Documentação – UEMA- Campus de São Luis-MA

Santos, Heloisa Cardoso Varão- **Representações sociais de professores sobre os fatores de risco ao desenvolvimento da criança.** Heloisa Cardoso Varão Santos-2013. 115 f.

Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Humano, Universidade de Taubaté-UNITAU-2013. Orientador: Dra. Márcia Maria Dias Reis Dias Pacheco.

Bibliografia: Fatores de risco. Representações sociais. Desenvolvimento da criança. Creches.

Autor.Heloisa Cardoso Varão Santos

CDU : 364.4-053.2:373.22

Dedico este trabalho aos professores de Creches que se comprometem com a formação de pessoas novas para uma nova sociedade.

AGRADECIMENTOS

À Professora Dra. Marcia Maria Dias Reis Pacheco por me oferecer com tanta sinceridade, dedicação e amorosidade: orientação, escuta, ensinamentos, afeto, segurança, companheirismo e oportunidade de ampliar os conhecimentos, apontando indicativos para que eu melhorasse como pesquisadora e como pessoa.

Às Professoras Dra. Maria Inês Santos, Maria Aparecida Campos Diniz e Dra Suelene Regina Donola Mendonça, por me oferecer tantas contribuições para melhoria deste trabalho.

Às Professoras Dra. Maria Inês Santos e Maria Aparecida Campos Diniz e Dra. Suelene Regina Donola Mendonça, por me oferecerem tantas contribuições para melhoria deste trabalho.

Às professoras Dra. Edna Maria Querido Chamon, Dra. Maria Auxiliadora, Dra. Marilza, Dra. Marluce G. Leão, Dra. Eliane Freire de Oliveira e ao Dr. Renato por me oferecerem contribuições importantes. Muito obrigada pela dedicação, confiança e amizade.

Às companheiras de caminhada, especialmente Fátima Rios e Raimunda Nonata Braga (Nony), pelo cuidado fraterno e incentivo constante que me impulsionaram prosseguir e realizar este sonho.

Aos professores da Creche e diretores pela participação, atenção e confiança, muito agradeço.

Aos companheiros da UEMANET pelo apoio e incentivo nos momentos que fiquei desanimada.

Aos queridos pais Assis Carreiro Varão (in memoriam) e Gercina Cardoso por sempre acreditarem em mim, mesmo sem entender muito bem os meus objetivos e a extensão das conquistas.

Ao meu companheiro Lourival por dispensar tanto cuidado, atenção por aceitar e compreender minhas ausências.

Aos meus filhos, nora, genro e netos por darem uma parcela de colaboração, em tempo e espaços distintos, para que eu concluísse este trabalho.

Á minha saudosa amiga Márcia Rocha Martins (in memoriam) pelo tempo percorrido juntas, compartilhando sonhos compartilhados e buscando novas alternativas de formação de professores de Creches: a sua presença, seu sorriso estarão sempre na memória.

Seu nome é hoje

Somos culpados de muitos erros e faltas porém nosso pior crime é o abandono das crianças negando-lhes a fonte da vida.
Muitas das coisas de que necessitamos podem esperar. A criança não pode...
Agora é o momento em que seus ossos estão se formando, seu sangue também está e seus sentidos estão se desenvolvendo. A ela não podemos responder “amanhã “Seu nome é HOJE”.

Gabriela Mistral (Trad. de Maria Teresa Pina)

RESUMO

Este estudo está fundamentado na Teoria das Representações Sociais cujo objetivo é identificar as representações sociais de professores sobre os fatores de risco ao desenvolvimento da criança. Consistiu numa pesquisa de abordagem qualitativa, por meio do estudo de caso numa Creche pública no qual se utilizou diferentes técnicas de coleta de dados, como o grupo focal, entrevista, desenho-história . A análise foi realizada por meio da análise de conteúdo de Bardin (2009). Participaram da pesquisa oito professores de uma Creche pública com experiência superior a um ano e com formação pedagógica mínima em magistério do nível Médio. Os resultados concentram-se em três eixos assim definidos: de natureza biológica, psicológica e social, com implicações significativas no processo de socialização da criança. Evidenciou a família como responsável primeira pela socialização da criança e oferta de um suporte social efetivo como fator de proteção. Neste estudo destacam-se as teorias histórico cultural de Vygotsky(1988), a bioecologica de Bronfenbrenner(1998/2005) , a teoria da afetividade de Wallon(1975/1988) e os estudos realizados por Reppold e Hutz (2002) acerca de fatores de risco ao desenvolvimento da criança e os estudos de Craydi(2001) e Kramer(2003) sobre as singularidades da criança em desenvolvimento e o papel da Creche no desenvolvimento integral da criança. Os resultados contribuirão para a reflexão sobre as atitudes dos professores em relação à criança que apresenta vulnerabilidade aos fatores de riscos e delineamento de propostas de formação continuada dos professores e orientação aos familiares envolvidos no processo educativo, para que novas atitudes de apoio e proteção sejam viabilizadas pelos professores de Creches junto às crianças em desenvolvimento, contribuindo com o alcance da finalidade da instituição como promotora do desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: Fatores de risco. Representações sociais. Desenvolvimento da criança. Creches.

ABSTRACT

This study is based on social representations theory whose goal is to identify the social representations of teachers on the risk factors for the development of the child. Consisted of a qualitative approach through the case study of a public daycare in which we used different data collection techniques, such as focus groups, interviews, design - history. The analysis was performed by analysis of Barden (2009). Participants were eight teachers in a public daycare experience with more than one year and a minimum pedagogical training in teaching the Medium level. The results focus on three axes defined as follows: biological, psychological and social, with significant implications in the socialization process of children. Showed the family as responsible for the first child socialization and offer an effective social support as a protective factor. In this study we highlight the historical and cultural theories of Vygotsky , the bioecologica of Bronfenbrenner 's theory of affectivity of Wallon and studies by Reppold and Hutz about risk factors for child development and studies Craydi and Kramer on the singularities child's development and the role of the Nursery in the development of the child . The results will contribute to the reflection on the attitudes of teachers towards the child that is vulnerable to the risk factors and outline proposals for continued training of teachers and guidance to families involved in the educational process , so that new attitudes of support and protection should be offered by teachers Creches among children in developing , contributing to the achievement of the purpose of the institution as a promoter of development of the child .

Keywords : Risk factors . Social representations . Child development. Creches.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Categorias de análise das RS dos professores de Creche.....	64
Figura 2	Categorias representacionais da concepção de criança para professores de Creche.....	68
Figura 3	Direito a proteção e abrigo.....	71
Figura 4	Direito a educação e a atenção aos portadores de necessidades especiais.....	71
Figura 5	Direito ao amor e à compreensão por parte dos pais da sociedade.....	72
Figura 6	Direito ao amor e a lazer.....	74
Figura 7	Direito a educação e compreensão.....	75
Figura 8	Elementos representacionais de fatores de risco.....	78
Figura 9	Desenho da Professora (P1).....	80
Figura 10	Desenho da Professora (P5).....	81
Figura 11	Desenho da professora (P2).....	82
Figura 12	Desenho da Professora (P4).....	83
Figura 13	Desenho do Professora (P6).....	84
Figura 14	Desenho da professora (P7).....	84
Figura 15	Dimensão psicossocial dos fatores de risco ao desenvolvimento da criança.....	85

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 11
1.1 Problema..... 13
1.2 Objetivos..... 14
1.2.1 Objetivo geral..... 14
1.2.2 Objetivos específicos..... 14
1.3 Delimitação do estudo..... 14
1.4 Relevância do estudo..... 15
1.5 Organização do trabalho..... 16
2 REVISÃO DE LITERATURA..... 18
2.1 Evolução da concepção de criança do século XII ao século XXI..... 18
2.2 Desenvolvimento humano na primeira infância..... 23
2.3 A família e o processo de desenvolvimento da criança..... 29
2.4 Os fatores de risco ao desenvolvimento da criança..... 34
2.5 O papel da creche no desenvolvimento da criança..... 41
2.6 O papel do professor da escola infantil..... 46
2.7 Representações sociais..... 48
3 MÉTODO..... 56
3.1 Tipo de pesquisa..... 56
3.2 Caracterização do contexto da pesquisa..... 57
3.3 População e amostra..... 57
3.4 Procedimentos de coleta de dados..... 58
3.4.1 Grupo Focal..... 58
3.4.2 Desenho-história..... 62
3.4.3 Entrevistas..... 62
3.5 Procedimento de análise dos dados..... 63
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS..... 66
4.1 Concepção da criança – 1º Encontro..... 66
4.2 Direitos da Criança – 2º Encontro..... 69
4.3 Fatores de risco ao desenvolvimento – 3º Encontro..... 76
4.4 Papel da creche e do professor no contexto da creche – 4º Encontro..... 88
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 94

REFERÊNCIAS..... 98
APÊNDICE A - OFÍCIO À INSTITUIÇÃO..... 111
APÊNDICE B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO..... 112
APÊNDICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..... 113
ANEXO A CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO..... 115
ANEXOS B PARECER COMITÊ DE ÉTICA UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ..... 116

1 INTRODUÇÃO

A experiência em Supervisão de Estágio na área de Educação Infantil e a mediação da disciplina Fundamentos e Métodos de Educação Infantil no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA permitiram estreitar o diálogo com os professores que atuam em Creches públicas e observar as práticas pedagógicas, identificando a falta de clareza em relação à concepção de “criança”, de “desenvolvimento” e dos “fatores de risco” que interferem no desenvolvimento da criança em contextos familiares e escolares.

Diante do emaranhado de justificativas para comportamentos inadequados, dificuldades de aprendizagem e socialização, muitos professores afirmam serem eles decorrentes das privações sociais e econômicas e do alto nível de vulnerabilidade apresentado pelas crianças devido o nível de exposição às situações de risco, gerando baixa expectativa dos professores em relação ao desempenho escolar das crianças.

Essas observações fomentaram o interesse pela investigação sobre as representações de fatores de riscos presentes na rede de significações, valores e práticas sociais dos professores de Creches públicas. Este estudo se enquadra na Linha de Pesquisa: Desenvolvimento Humano, Identidade e Formação do Programa de Pós-Graduação da UNITAU e foi aprovado pelo Comitê de Ética: Parecer nº: 214.614 em 22/02/2013.

Este trabalho tem como objeto de estudo as Representações Sociais de professores sobre os fatores de risco ao desenvolvimento da criança, com base nas articulações com um grupo de professores que vivencia, no seu cotidiano, a experiência de conviver com crianças de 0 a 3 anos de idade e trazem subjacentes às suas práticas ideias, crenças e conceitos sobre os riscos que interferem no desenvolvimento das crianças.

Considerando a finalidade da Educação Infantil prevista no artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que é promover o desenvolvimento integral nos aspectos físicos, sociais e emocionais , a pesquisa possibilita uma visão integrada e ampliada capaz de identificar processos individuais responsáveis pelas características sociais das pessoas.

Nesse sentido, a creche como um contexto privilegiado de socialização, funciona como um cenário de atividades coletivas e individuais, ora compartilhadas,

ora individualizadas, em que os professores exercem papéis sociais diversos no cotidiano das interações criança - criança, adulto - criança com vistas ao exercício das funções de cuidar e educar as crianças. É um ambiente favorável à manifestação de comportamentos que denotam a presença de fatores de riscos, especialmente, para as crianças provenientes de famílias de baixa renda que se apresentam mais expostas a situações de estresse e outros riscos ligados ao desenvolvimento afetivo, cognitivo e social, como esclarece (ASSUMPÇÃO, 2008).

As interações face-a-face com pessoas significativas, com objetos e símbolos, constituiu–se um microssistema escolar, ou seja, um espaço de socialização e de desenvolvimento intelectual, emocional, moral e social em que o professor pode identificar fatores de riscos e compreender os condicionamentos de natureza biológica, psicossocial, afetiva e ambiental que potencializam ou não o desenvolvimento infantil, a fim de viabilizar estratégias voltadas para a diminuição da vulnerabilidade das crianças em situação de risco, segundo (LORDELO; KOLLER, 2002).

A análise das representações sociais de fatores de risco ao desenvolvimento tem como aporte a teoria das Representações Sociais de Moscovici (1990), os estudos sobre fatores de risco desenvolvidos no Brasil por Hutz (2007) sobre a família por Szymanski (2008) e as situações psicossociais, Assumpção (2008) em que descrevem as formas de prevenção e intervenção em situações de risco e as experiências de interação com crianças de zero a três anos em contextos escolares, servindo para ampliar a discussão no âmbito político, social e educacional.

Em pesquisas realizadas por Reppold (2002), Garmezy (2000), Koller (2006), Yunes (2001) os riscos são abordados como “variáveis ambientais”, “eventos estressantes da vida”, “características pessoais”, condições ou situações associadas à “alta probabilidade de ocorrência, negativa ou indesejável”, que podem comprometer a saúde, o bem-estar ou o desempenho social do indivíduo, inibindo de certa forma as possibilidades de desenvolvimento integral.

Alguns avanços foram identificados em relação ao conhecimento da capacidade da criança interagir com o meio em que vive e tomar decisões em relação ao seu contexto e os primeiros anos de vida passaram a ser considerados de grande plasticidade cerebral, devido a integração entre as diferentes fontes sensoriais, que facilita o surgimento de respostas adaptativas às diferentes

situações vividas pelas crianças que servirão de base para o aprendizado de habilidades mentais e sociais. (ALMEIDA, 2004).

Mesmo com os avanços da ciência e da tecnologia, ainda são notórios equívocos no tratamento dispensado à infância e muitas situações observadas nas escolas evidenciam riscos de natureza biológica, ambiental e psicossocial que podem interferir no processo de desenvolvimento da criança.

O estudo sobre fatores de risco tem como aporte os resultados de pesquisas realizadas por Garmezy e Rutter (1993) em contextos familiares e escolares, apontando vários elementos estressores presentes na infância e classificando os em fatores de risco de natureza biológica que tornam um indivíduo vulnerável, como: a prematuridade, desnutrição, baixo peso, lesões cerebrais, atraso no desenvolvimento e de natureza psicossocial como: a família desestruturada, o desemprego, a pobreza, a dificuldade de acesso à saúde, a educação e também, de natureza genética, tais como: pais com desordens afetivas, esquizofrenia, desordens antissociais, hiperatividade, déficit de atenção e isolamento. Todos esses fatores tornam as crianças potencialmente vulneráveis aos eventos estressores e considerados, em situação de risco no seu desenvolvimento.

Face à complexidade dos comportamentos manifestos pelas crianças em decorrência das interações e do suporte oferecido pelos adultos nesse processo de formação da pessoa, as relações estabelecidas no ambiente escolar concorrem para favorecer o desenvolvimento infantil, identificar o nível de vulnerabilidade das crianças e buscar alternativas de intervenções favoráveis ao desenvolvimento da criança.

1.1 Problema

Em meio à complexidade do mundo contemporâneo, cada vez mais a criança em desenvolvimento é exposta a fatores biológicos, cognitivos e psicossociais que a torna vulnerável e no ambiente escolar os diversos comportamentos se manifestam e são percebidos pelos profissionais que ali atuam e em particular pelos professores.

Percebe-se que os professores atribuem as dificuldades de socialização das crianças às condições sócio-psicológicas e ao baixo nível socioeconômico das

famílias, expostas a fatores de riscos que podem interferir no seu desenvolvimento afetivo, cognitivo e social. Assim sendo, indaga-se: quais as Representações Sociais dos professores sobre os fatores de riscos ao desenvolvimento da criança da creche?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Analisar as representações sociais dos professores de creches públicas de São Luis sobre os fatores de risco ao desenvolvimento da criança e as estratégias a serem adotadas nas práticas de cuidado e educação.

1.2.2 Objetivos específicos

a) Caracterizar fatores de risco ao desenvolvimento da criança de zero a três anos de idade no contexto da creche;
b) Identificar nas representações sociais dos professores de Creche sobre os fatores de risco os eventos considerados estressantes e indutores de tensão que interferem no desenvolvimento da criança.
c) Analisar as estratégias adotadas pelos professores que contribuem para a diminuição da vulnerabilidade das crianças em situação de risco.

1.3 Delimitação do estudo

Por ser uma pesquisa social eminentemente empírica teve como espaço de observação uma Creches pública de São Luis, que se configura como um espaço institucionalizado com objetivos definidos no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), visando à formação das crianças de 0 a 5 anos de idade.

No cotidiano das Creches públicas, muitas situações e comportamentos são percebidos pela forma como estes se manifestam em relação ao papel que a família assume nesse espaço de socialização primária e muitas vezes as relações parentais movidas pelas condições socioeconômicas, pela falta de apoio social e quebra de elos de relacionamentos, pode concorrer para implantação de uma cultura de abandono, transferindo para o espaço escolar responsabilidades que extrapolam as competências desse espaço de socialização primária.

O estudo sobre as representações socais de fatores de risco decorre da necessidade de investigar as ideias, os conhecimentos e as percepções recorrentes sobre os eventos estressores e as formas de intervenção desses professores no espaço de construção de conhecimentos, interações e desenvolvimento da criança, tendo em vista a promoção do desenvolvimento integral da criança nesse contexto, conforme define a legislação sobre a finalidade da Educação infantil na promoção do desenvolvimento integral da criança nos aspectos físicos, intelectuais, sociais e emocionais como define o artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

A população alvo da pesquisa é composta por um grupo de professores que atua diretamente com crianças de 1 a 3 anos de idade e, de certo modo, exerce influência e por ele pode ser influenciado.

1.4 Relevância do estudo

Considera-se ser a temática pertinente visto o cumprimento da finalidade da Educação Infantil no sentido de promover o desenvolvimento integral da criança, assegurar a proteção e a socialização por meio de interações que promovam estimulação e vinculação afetiva, portanto o papel do professor é fundamental no desenvolvimento da criança, de modo a cumprir o estabelecido no artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

O estudo pretende fomentar a reflexão sobre fatores de risco, uma vez que a criança, enquanto sujeito, constrói conhecimentos na interação com os outros e a Creche, enquanto instituição de atendimento às crianças pequenas, ajuda na prevenção de fatores de riscos, portanto, deve favorecer experiências de

encorajamento e criatividade, atuando como suporte ativo no processo de desenvolvimento da criança.

As representações sociais construídas pelos professores de creches sobre os fatores de risco podem contribuir para elaboração de estratégias com vistas à construção de ambientes educativos mais seguros e propícios ao desenvolvimento da criança.

1.5 Organização do trabalho

Este trabalho está organizado em cinco partes. A primeira dedica-se a introdução, abordando o contexto e a necessidade da pesquisa face ao previsto na legislação educacional em relação à finalidade da educação infantil e aos processos de socialização desenvolvidos no contexto das creches, bem como o problema e os objetivos da pesquisa.

Na segunda parte apresenta-se a revisão de literatura, discute-se a evolução da concepção de criança em um período que vai do século XIII ao século XXI, a fim de compreender a criança referenciada neste trabalho. Em seguida discorre-se sobre o desenvolvimento da criança, abordando fatores de riscos e a função da Creche como espaço de educação e cuidado. E ainda, apresenta-se o contexto das creches, os participantes da pesquisa revisão bibliográfica dissertando-se sobre desenvolvimento da criança na faixa de zero a três anos, também será contemplada a fundamentação teórica sobre fatores de risco, seguida dos fundamentos da teoria pissicossocial das representações sociais, abordando as principais contribuições teóricas.

Na terceira parte apresenta-se o método de pesquisa, evidenciando o tipo de pesquisa, caracterização dos sujeitos da pesquisa, a técnica e os procedimentos de coleta dados, bem como os procedimentos de análise dos dados. Na quarta parte discute-se os resultados encontrados na pesquisa, apresentando a análise de conteúdo dos registros do Grupo Focal, identificando as representações construídas pelos professores sobre as concepções de criança, direitos, desenvolvimento, papel da creche e dos professores e fatores de riscos que interferem no desenvolvimento infantil. Nas considerações finais, quinta parte desta pesquisa, aborda-se a

relevância de identificar a natureza dos fatores de risco e aponta alternativas de proteção e apoio social ao desenvolvimento da criança.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Evolução da concepção de criança do século XII ao século XXI

O historiador francês, Philippe Àries (2006), revelou em seu estudo – sobre a História Social da Criança e da Família - que o conceito de criança não está relacionado com o de infância, porque, as crianças sempre existiram, mas a ideia de infância nem sempre foi a mesma, devido as mudanças que influenciaram a configuração histórica social e cultural da sociedade e dos diversos contextos, assim, sendo assim uma construção social que tem as marcas da cultura de cada povo e de cada época, sofrendo consequências das mudanças estruturais da sociedade.

Ele confirma essa evolução nos registros fotográficos de épocas passadas, nos diários de famílias e nas pinturas em túmulos onde as crianças eram caracterizadas como homens de estatura reduzida, fazendo ações e demonstrando traços reveladores do olhar dos adultos sobre a infância.

As imagens retratadas nas obras de arte demonstravam a falta de conhecimento sobre universo infantil. “É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo, porque esta não tinha para eles interesse, nem mesmo realidade” (ARIÈS, 2006, p18).

A criança era vista na Antiguidade, na Idade Média e até o final do século XIII como “adulto em miniatura” como um brinquedo e encarado pelos adultos como um ser incompleto e impotente, sujeito a encargos, cuidados e proteção, mesmo sendo tratada, muitas vezes, de forma abusiva pelos adultos, sem ter os seus direitos respeitados. Até meados do século XII, a arte medieval não conhecia a infância ou se omitia em representá-la, levando a crer que a criança não tinha espaço no mundo construído pelos adultos e essa etapa da vida não tinha muita importância para a sociedade (ARIÈS, 2006).

Na sociedade dos séculos XIII, XIV e XV de acordo com Ariès (2006) não havia diferenciação entre a criança e o adulto. A criança participava da vida social do adulto em iguais condições. Entre os nobres era comum a participação das crianças nas festas e jogos, assim que se tornavam menos dependentes da mãe ou da ama e adquiriam certa desenvoltura física podiam se misturar aos adultos. A distinção era

tão tênue, que na aparência a única diferença era o tamanho, não existindo sequer trajes específicos que as distinguisse dos adultos.

A descoberta da infância desde o século XIII teve uma evolução que pode ser acompanhada através da iconografia, do vestuário, do sentimento de infância, da linguagem expressando as representações de criança no decorrer dos tempos e dos diferentes contextos.

Segundo Ariès (2006), as idades da vida não correspondiam apenas às etapas biológicas, mas a funções sociais, pois a divisão das idades no Século XIV vista sob a ótica da iconografia da época dava a perceber que os pintores dividiam assim: primeiro a idade dos brinquedos, depois a idade da escola, em seguida a idade do amor ou dos esportes, em seguida a idade das guerras e por último a idade sedentária dos estudos.

A partir do século XVI, a criança começou a encantar os adultos pela própria fragilidade e graça natural, despertando um novo sentimento dos pais em relação aos filhos, como um brinquedo que traz alegria para os adultos.

Ariès (2006 p.25) mostra o “[...] putto a “criancinha nua” como representação da criança desconhecida da Idade Média que chegou a invadir as pinturas, tornando-se motivo decorativo”. Explica, ainda, que a infância ou o sentimento e a ideia que temos dela, não é uma categoria natural e sim, resultante de todo um processo historicamente construído.

Foi no século XVII que os retratos de crianças foram ganhando espaço na iconografia infantil e “[...] os retratos de família, tenderam a se organizar em torno da criança, sendo esta considerada o centro da composição”(ARIÈS, 2006, p.28).

Somente no Século XVIII, com a publicação da obra de Rousseau "O Emílio", a infância foi vista com as suas especificidades e necessidades de um tratamento socioeducativo diferenciado do adulto. Mesmo parecendo uma simples mudança na forma de perceber a criança, era muito representativa, muito embora, a ideia de infância ainda permanecesse restrita à visão de dependência do adulto, mas após a conquista da locomoção era “misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos” (ARIÈS,1981).

Com a mudança da sociedade feudal para urbano-industrial, a criança passou a ser percebida como um ser que precisava de cuidados, educação e preparação para o futuro, como apontam os estudos realizados por pesquisadores brasileiros. A compreensão de infância foi sendo modificada de acordo com o momento histórico,

o contexto sociocultural e os avanços nas ciências biológicas, psicológicas e sociológicas, além das pesquisas sobre os programas de intervenção precoce e experiências de profissionais, em que a infância é configurada como uma etapa da vida com suas particularidades e não mais como a idade de seres incompletos e passivos (KRAMER,1992).

A Revolução Industrial trouxe muitas transformações em todas as esferas da sociedade. Os trabalhadores do campo passaram a ser requisitados para o trabalho nas fábricas que foram sendo instaladas nas cidades. Essas mudanças nas estruturas de trabalho "[...] afetaram profundamente a organização familiar e provocaram o afastamento da figura materna, que passou a deixar a casa e o filho, para trabalhar fora" (RIZZO, 2006, p. 32).

A partir da segunda metade do século XX a família foi passando por um processo de intensas transformações decorrentes das mudanças econômicas, sociais e trabalhistas, sobretudo nos países ocidentais, até porque, diversos fatores concorreram para essas mudanças, como o processo de urbanização e industrialização, o avanço tecnológico, o incremento das demandas de cada fase do ciclo vital, a maior participação da mulher no mercado de trabalho, o aumento no número de separações e divórcios, a diminuição do número de pessoas na família, o empobrecimento acelerado, a diminuição das taxas de mortalidade infantil e de natalidade, a elevação do nível de vida da população, as transformações nos modos de vida e nos comportamentos das pessoas (SINGLY, 2000).

Este contexto refletiu em mudanças de paradigmas na sociedade contemporânea, especialmente no século XX provocando um crescimento dos cuidados parentais às crianças e, por outro lado, "[...] o modelo competitivo imposto pelo capitalismo paradoxalmente limitou o acompanhamento paterno e materno aos filhos, estando assim, as crianças entregues a terceiros" (KOLLER, 2003 p.34.) trazendo, portanto, como influência direta dessa ausência parental na dinâmica familiar, a alteração dos padrões de organização e formas de cuidar e educar as crianças.

Vive-se em uma época em que a criança começa a ter impacto na vida do lar, na estrutura social, nas pautas socializadas na família e na escola. No início do século XX Wallon (1989) considerou a pessoa completa, em suas relações com o meio e seus diversos domínios afetivo, cognitivo e motor, nos diferentes momentos do desenvolvimento, mostrando que os vínculos entre cada um e suas implicações

com o todo representado pela personalidade, tem a emoção, o movimento e a inteligência como motores.

Vygotsky (1988) evidenciou o desenvolvimento a partir do social, destacando que as crianças aprendem na relação com o outro, com os objetos do meio ambiente e a cultura, portanto, o desenvolvimento não ocorre de forma linear. Uma das premissas do enfoque histórico-cultural que influenciou na forma de olhar e conceber a criança é a atividade, que requer a mediação do educador e a interação desta com o outro, dando ênfase ao papel do adulto e da criança nessa relação, portanto, emerge daí a concepção de criança concreta e não idealizada.

A criança passou a ser vista como “um agente ativo” e cidadã de direitos a partir da Declaração dos Direitos Humanos -1959 que instalou a cultura dos direitos humanos, visando “fomentar atitudes e comportamentos saudáveis em relação à criança, melhorar processos e práticas sociais, bem como promover processos de empoderamento de sujeitos e atores sociais através das práticas concretas, de afirmação dos princípios da igualdade nas diversas esferas da sociedade”, como afirma os documentos normativos do Fundo das Nações Unidas para a Infância

No século XXI, o Brasil foi destaque em avanços na esfera jurídica, pois a Carta Magna, a Constituição Federal (CF) de 1988, expressa esse avanço ao reconhecer e consagrar a doutrina da proteção integral da criança e do adolescente, como expressa o art. 227:

> Art. 227 – É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, saúde, alimentação, educação, ao lazer, cultura, dignidade, ao respeito, liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Fica manifesta a concepção de criança como sujeito de direito, sendo assegurado a ela a proteção, colocando-a salvo de toda e qualquer forma de discriminação. Isso posto deixa explícito a necessidade de cuidados básicos a serem dispensados à criança em desenvolvimento.

O Estatuto da Criança e do Adolescente instituído pela Lei 8.069 de 13 de julho de 1990 reafirma o dever dos pais em educar seus filhos, o que, evidentemente, extrapola os conteúdos curriculares das escolas e abrange o “[...] pleno desenvolvimento da pessoa" "[...] preparo para o exercício da cidadania", conforme preconiza a o art. 205 da CF (BRASIL, 1988).

A Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006) reconhece a importância dessa etapa de 0 a 3 anos no processo de constituição do sujeito e integra a Educação Infantil ao sistema educacional, embora não seja etapa obrigatória e sim direito da família e dever do Estado. Percebe-se que as formas de ver as crianças vêm, aos poucos, se modificando, e atualmente emerge uma nova concepção de criança como "[...] criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio histórico, produtor de cultura e nela inserido" (BRASIL, 2006).

As novas descobertas sobre a criança, decorrentes dos estudos realizados nos centros de pesquisa do Brasil e de outros países, contribuíram efetivamente para que a criança não seja vista mais como "um vir a ser" que necessita ser preparada para "ser" o que denota a superação da visão adultocêntrica tão presente na condução da ação educativa (SILVA; PANTONI, 2009).

A concepção de criança como "[...] ser ativo em permanente construção" é definida na Política Nacional de Educação Infantil — (BRASIL, 2006) por influência de teorias que permeiam a visão integrada e ampliada capaz de identificar processos individuais responsáveis pelas características sociais das pessoas com as características sócio-histórico-culturais dos ambientes em que vivem e constroem conhecimentos, atitudes e valores nas interações.

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1999) está explícito que:

> As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos (BRASIL, 1999).

A concepção de criança que tem emergido dos estudos, segundo Corsino (2009) revelam a sensibilidade dos bebês às manifestações afetivas e estéticas do seu meio cultural, assim como o compartilhamento da emoção e atenção desde cedo nas relações interpessoais.

Segundo Silva e Pantoni (2009, p. 6)

> [...] essas ideias romperam com uma concepção da infância como uma fase marcada pela negatividade, pelo vir a ser, uma vez que a criança passou a ser compreendida como um sujeito integral (biologicamente social) que precisa do outro para sobreviver, para movimentar-se, para interagir com o mundo, para discriminar e descrever cores e sons, sabores e cheiros, para

> pegar e rolar, para narrar e significar o mundo, enfim, para construir sua identidade pessoal e coletiva.

Nesse sentido, amplia-se a noção de que as creches devem assumir a função social de cuidar e educar crianças de 0 a 3 anos, com intervenções que promovam as capacidades motoras, cognitivas, sociais e estéticas, conforme recomendações dos referenciais legais e de estudiosos da área.

Em pleno século XXI, ainda há uma compreensão inacabada sobre a infância, uma vez que as crianças sempre existiram, mas a ideia de infância nem sempre existiu da mesma forma, visto os diferentes momentos históricos e os diversos contextos de desenvolvimento (OLIVEIRA, 2010).

2.2 Desenvolvimento humano na primeira infância

Para discorrer sobre o desenvolvimento humano na primeira infância não podemos prescindir de trazer a tona a visão integral do ser humano e o paradigma do desenvolvimento humano sustentável de 1990, promovido pelo Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (PNUD), destacando três atributos básicos:

> [...] o desenvolvimento das pessoas, para aumentar suas oportunidades, potencialidades e direitos de escolha; o desenvolvimento para as pessoas, visando garantir a apropriação equitativa dos resultados pela população; e o desenvolvimento pelas pessoas, para aumentar o seu poder e o das comunidades em que vivem de participarem ativamente do processo de desenvolvimento do qual são, ao mesmo tempo, sujeitos e beneficiários. (KAPPEL, 2009, p. 232).

São consideradas nesse estudo as teorias de Vygotsky (1988), Bronfenbrenner (1988), visto levarem em conta o sujeito numa perspectiva integradora que considera os conceitos socioculturais nos quais o desenvolvimento desse sujeito acontece.

A teoria de Vygotsky tem como eixos principais a sociabilidade do homem, a interação social, a cultura e a história, os signos e instrumentos e as funções mentais superiores e a teoria Bioecológica de Bronfenbrenner (1998), compreende ecologicamente o desenvolvimento humano, possibilitando perceber as pessoas e ambientes imediatos nos quais se encontra, e considerar também, as intenções e transações em ambientes mais distantes. Nesta abordagem, todos os ambientes estão inter-relacionados.

Para Bronfenbrenner (1988), o desenvolvimento humano é tido como “[...] o conjunto de processos através dos quais as particularidades da pessoa e do ambiente que interagem para produzir, constância e mudança nas características da pessoa no curso de sua vida” (BRONFENBRENNER, 1998, p.191).

A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1988) considera as funções superiores de pensar, falar, agir, ter consciência das coisas como funções das relações entre pessoas, portanto, a constituição do saber na criança, passa pela mediação do outro de modo associado ao uso dos signos na comunicação, através de múltiplos canais entre a criança e os adultos.

A teoria bioecológica traz uma explicação para o papel dos contextos de desenvolvimento e a maneira como são percebidos pelo indivíduo, e não como existem objetivamente. Isso deixa evidente que o sujeito constitui suas formas de ação em atividade e sua consciência nas relações sociais, o que desfaz a dicotomia social/individual, pois a ação do sujeito é considerada a partir da ação entre sujeitos e o sujeito só é sujeito no contexto social. Assim, o psicológico só pode ser compreendido nas suas dimensões: social, cultural e individual.

Vygotsky (1988) considera o mundo social como uma das condições necessárias ao desenvolvimento humano e reforça a importância da participação efetiva dos adultos nas interações, ora como portador de normas de conduta, ora agindo, veiculando signos e organizando os espaços de aprendizagem e desenvolvimento, num sistema de comportamento social desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio, profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (VYGOTSKY, 1988, p. 33).

Esse caráter cultural do processo de desenvolvimento, marcado fortemente pelos estudos de Vygotsky (1988) enfatiza a mediação dos signos no desenvolvimento das funções psíquicas, associado com a cultura e assim demarca a diferença entre o homem e outro animal.

Sendo assim, a interação do indivíduo com o meio físico e social, e com o simbolismo humano e os objetos de aprendizagem, tem um significado particular no desenvolvimento da criança.

Bronfenbrenner (1996, p.9) afirma que “[...] os aspectos do meio ambiente mais importantes no curso do crescimento psicológico são, de forma esmagadora, aqueles que têm significado para a pessoa numa dada situação”.

Nesse aspecto Bronfenbrenner (2011, p.46) afirma que:

> Ao longo do curso de vida, o desenvolvimento humano acontece através de processos de interações recíprocas progressivamente mais complexas entre um organismo humano ativo, em evolução biopsicológica, pessoas, objetos e símbolos no seu ambiente externo imediato.

Destaca por sua vez, a influência dos ambientes ecológicos no processo de desenvolvimento, visto se constituírem âmbitos de interação e possibilitarem o acesso a oportunidades de crescimento, nos momentos de estabilidade e instabilidade dos contextos nos quais as pessoas estão inseridas. Exerce igual influência, as interações afetivas e as relações de poder exercido mutuamente ao longo do tempo (BRONFENBRENNER, 2005).

A pessoa como um componente do modelo bioecológico é considerada na sua interação com o ambiente, e suas características produtoras do desenvolvimento, influenciando assim, a forma, o conteúdo e a direção dos processos proximais. Daí a importância da interação, continuidade e mudança como categorias presentes nas características biopsicológicas dos seres humanos, como indivíduos e grupos, ao longo do ciclo da vida humana e do passado e presente.

Na teoria bioecológica o ser humano é considerado como um ser biopsicológico em evolução e suas interações devem ser consideradas como tal. Os processos proximais são destacados como motores do desenvolvimento psicológico ou formas de interação decorrentes das relações estabelecidas rotineiramente entre crianças, cuidadores, professores que podem determinar a diferente trajetória de vida de modo a inibir ou incentivar expressão de competências nas esferas cognitivas, social e afetiva (POLETTO; KOLLER, 2008).

Há, portanto, o privilégio ao contexto e as interações entre o organismo e o ambiente, a fim de favorecer o "pensar ecologicamente" sobre desenvolvimento, possibilitando que a atenção seja dirigida não só para o indivíduo e os ambientes imediatos nos quais ele se encontra, mas também, para as interações do indivíduo com os ambientes mais distantes, do qual muitas vezes, ele sequer participa diretamente.

Na abordagem ecológica “[...] toda experiência individual se dá no ambiente ecológico, o qual é concebido como uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra, como um conjunto de bonecas russas" (BRONFENBRENNER, 1996, p. 5).

Independentemente dos microssistemas nos quais as crianças convivem – família e escola – o seu desenvolvimento psicológico e social depende, segundo

Bronfenbrenner (1986) da existência de interações e para desenvolver-se saudável essas interações precisam ser marcadas por sentimentos afetivos positivos, reciprocidade e equilíbrio de poder. Do contrário a privação relacional pode estar presente em diferentes espaços ecológicos e constituir-se na falta de interações com outras pessoas.

Fica evidenciada a influência do contexto sobre o ciclo vital expressos em traços e comportamentos que caracterizam a pessoa e os processos que se estabelecem nos ambientes em que vivem, pois em qualquer relação há reflexos e feedbacks mútuos entre as pessoas, que, consequentemente produzem efeitos sobre o ciclo vital de todos os sujeitos envolvidos na ação (BRONFENBRENNER, 1996).

A teoria de Wallon (1979) também dá sustentação ao estudo proposto e segundo Almeida (2000, p. 16) tem como um dos pressupostos balizadores de sua teoria "[...] a pessoa em constante transformação e descontinuidade" sendo as mudanças perceptíveis externamente nas manifestações das tensões presentes no conjunto cognitivo, afetivo e motor em interação com o meio sócio cultural, revelando assim a totalidade da pessoa como resultado desse processo de integração.

Ele defende a teoria das emoções como a exteriorização da afetividade, ou seja, um fato fisiológico nos seus componentes humorais e motores e, ao mesmo tempo, um comportamento social na sua função de adaptação do ser humano ao seu meio. Para ele é nas emoções que assentam os exercícios gregários, que são uma forma primitiva de comunhão e de comunidade. As relações que elas tornam possíveis afinam os seus meios de expressão, e fazem deles instrumentos de sociabilidade cada vez mais especializados (WALLON, 1979, p. 143).

Nesta perspectiva, depreende-se que a concepção de desenvolvimento segundo Wallon (1979), é um processo, um contínuo de formação e nunca acabado, portanto nesse movimento permanente o sujeito pode apresentar regressões, crises ou mesmo conflitos, face as novas solicitações do meio em que está inserido e nessa descontinuidade as características observadas são a contradição e os conflitos.

Para Wallon (1979), a emoção precede as condutas do tipo cognitivo uma vez que é um processo corporal que, quando intenso, pode impulsionar a consciência a se voltar para as alterações proprioceptivas, prejudicando a percepção do exterior. A afetividade é fator fundamental na constituição do sujeito, sendo entendida como

instrumento de sobrevivência do ser humano, pois corresponde à primeira manifestação do psiquismo, propulsiona o desenvolvimento cognitivo ao instaurar vínculos imediatos com o meio social, abstraindo deste o seu universo simbólico, culturalmente elaborado e historicamente acumulado pela humanidade.

Por conseguinte, os instrumentos mediante os quais se desenvolverá o aprimoramento intelectual são, irremediavelmente, garantidos por estes vínculos, estabelecidos pela consciência afetiva. Segundo Wallon (1979), a criança deve ser estudada na sucessão das etapas de desenvolvimento caracterizadas pelos domínios funcionais da afetividade, do ato motor e do conhecimento, entendidos como sendo desenvolvido primordialmente pelo meio social.

A constituição social do desenvolvimento como pressuposto da teoria de desenvolvimento humano se produz na história e na cultura, e processos de significação, portanto devemos focar a atenção nos fatores de riscos que podem interferir de forma negativa no processo de desenvolvimento.

Ainda, nesta etapa da vida ela denota uma forte dependência do adulto como elemento essencial de comunicação emocional e fonte de satisfação de suas necessidades fundamentais. No terceiro ano de vida a criança já manifesta um desenvolvimento cognitivo mais amplo onde a atenção, o pensamento concreto e a linguagem atuam diretamente com os objetivos, passando a realizar ações mais independentes, numa estreita vinculação com o meio, através da ampliação de suas relações com os outros adultos e crianças (VYGOTSKY, 1999).

Observa-se ainda grande diversidade de condições histórico-sociais em que as crianças se defrontam nos ambientes sociais doméstico e escolar, promovendo aprendizagens diversas, ativando processos de desenvolvimento dos aspectos sociais, físicos e cognitivos, sendo reforçado por Vygotsky (1999) a necessidade de se identificar o que as crianças são capazes de realizar com ou sem ajuda externa para que se possa planejar situações educativas significativas e favoráveis ao desenvolvimento integral da mesma.

Dessa forma, Vygotsky (1999) defende a ideia de contínua interação entre as mutáveis condições sociais e a base biológica do comportamento humano, visto que a fala é utilizada na interação social com adultos e colegas mais velhos, desempenhando um papel importante na formação e organização do pensamento complexo e abstrato individual, uma vez que o pensamento amplamente guiado pela fala e pelo comportamento dos mais experientes, gradativamente adquire a

capacidade de se autorregular. Ao internalizar instruções, as crianças modificam suas funções psicológicas: percepção, atenção, memória capacidade de solucionar Problemas e o desenvolvimento da vontade.

A constituição social do desenvolvimento como pressuposto da teoria de desenvolvimento humano se produz na história e na cultura, e processos de significação, portanto devemos focar a atenção nos fatores de riscos que podem interferir de forma negativa no processo de desenvolvimento.

As instituições de Educação Infantil são reconhecidas como ambiente bioecológico de desenvolvimento, pois tem funções de cuidar e educar crianças de zero (0) a três (3) anos de idade, com as características de microssistema definido por Bronfenbrenner (1986), visto ser um ambiente em que a criança em desenvolvimento estabelece relações estáveis, significativas e influenciáveis dado à reciprocidade, o equilíbrio de poder e o afeto.

Os professores que interagem com as crianças de zero a três anos exercem um papel importante no processo de reorganização qualitativa, em nível psicológico e comportamental, podendo gerar mudanças em relação à percepção que a criança tem de si mesma e dos outros e nas relações estabelecidas com seus pares, através de múltiplas linguagens integradas às condições socioculturais e econômicas do contexto em que vivem, pois não nasce sabendo se relacionar com os demais. Mesmo sendo biologicamente sociais, é no convívio, que se aprende as formas de relacionamento. Essa tarefa é da família e da escola na primeira infância, sendo realizada nas práticas cotidianas e com base nas influências da cultura.

O processo analisado nesta pesquisa decorre das experiências cotidianas dos professores envolvidos nas interações e dos significados atribuídos às crianças em desenvolvimento. Sabe-se que o espaço da escola é propício a interações significativas no desenvolvimento da criança na aprendizagem e socialização de modo a promover a autoestima, autoconfiança e a autonomia da criança. Portanto, focalizar o microssistema (escola) leva a identificação dos fatores de risco segundo a visão dos professores.

Horowitz (1992) aponta a dimensão motora do desenvolvimento como determinação genética a receber pouca influência do ambiente externo em que a criança vive, no entanto, a linguagem enquanto dimensão cognitiva tem os componentes genéticos esculpidos e moldados pelo ambiente, daí a possibilidade

de as famílias com baixo nível de escolarização apresentar baixa qualidade de estimulação as crianças e estas desenvolverem vocabulário pouco desenvolvido.

Ao reconhecer as instituições “creches” como ambientes bioecólogico de desenvolvimento, dado se constituírem como instituições que cuidam e educam crianças de 0 a 3 anos de idade, tendo as características de microssistema definido por Bronfenbrenner (1996, p. 36) como:

> Ambiente onde a pessoa em desenvolvimento, estabelece relações face-a-face estáveis e significativas tendo como características: reciprocidade (o que um indivíduo faz dentro do contexto de relação influencia o outro, e vice-versa), equilíbrio de poder (onde quem tem o domínio da relação passa gradualmente este poder para a pessoa em desenvolvimento, dentro de suas capacidades e necessidades) e afeto (que pontua o estabelecimento e perpetuação de sentimentos - de preferência positivos - no decorrer do processo), permitindo em conjunto vivências efetivas destas relações também em um sentido fenomenológico (internalizado).

Antes de a criança acessar às instituições de Educação Infantil ela convive com seus familiares e absorve costumes, hábitos que interferem nas suas ações durante a sua permanência na escola, daí a importância de pesquisar a influência da família como espaço de socialização primária em estudos pertinentes aos fatores de riscos ao desenvolvimento da criança.

Percebe-se nos estudos relacionados a educação da criança, a ênfase para a criança enquanto aluno ou aprendiz escolar, mesmo sabendo que essas categorias não definem de modo suficiente e nem explicam o que é ser criança, num país como o Brasil e num mundo globalizado e capitalista, com tantas desigualdades sociais.

2.3 A família e o processo de desenvolvimento da criança

A família é uma das primeiras instâncias de socialização presente em todas as sociedades, que em conjunto com outras instituições busca assegurar a continuidade e o bem-estar dos seus membros, portanto tem a incumbência de proteger e cuidar dos seres sob a sua responsabilidade principalmente as crianças que dependem dos adultos para sobreviverem.

Como instituição ela é responsável pela transmissão de valores, crenças, ideias e significados e exerce uma forte influência no comportamento das pessoas, especialmente das crianças, que aprendem imitando os adultos e deles recebendo proteção.

Diante disso, Cecconello e Koller (2003) citam como importante na teoria bioecologica segundo Bronfenbrenner (1998) os seguintes aspectos definidos no processo proximal para que o desenvolvimento ocorra: o engajamento da pessoa em uma atividade; a interação em uma base relativamente regular; um período estável de tempo com atividades progressivamente mais complexas; reciprocidade nas relações interpessoais; e a interação recíproca, através de objetos e símbolos presentes no ambiente imediato que estimulem a atenção, exploração, manipulação e imaginação da pessoa em desenvolvimento (CECCONELLO; KOLLER, 2003 p. 517).

O ser humano, ao nascer em um sistema familiar, recebe todas as influências culturais do momento em que vive, acrescidas das informações transmitidas através das gerações e necessita, então, poder elaborar em si mesmo os novos comportamentos, ideias, sentimentos e valores.

A transformação tecnológica, social e econômica observadas no contexto brasileiro tem favorecido mudanças na estrutura, organização e nos padrões familiares e alterado as expectativas da família no exercício do seu papel fundamental de formação da pessoa, assim afirma Távora (2003).

Sem dúvida a diversa faceta da globalização tem causado profundas modificações no mundo do trabalho e gerado a precarização das relações e certa instabilidade ou mesmo desregulamento dos direitos, desafiando os paradigmas clássicos e refletindo nas formas de organização familiar. Nesse sentido, Bilac (2003, p. 28) afirma que:

> [...] em tempos turbulentos a crise política social e econômica interfere na constituição da família, enquanto contexto primário de socialização, no qual se desenvolvem padrões de socialização, normas e regras, independentemente de como ela é constituída, é nela que se espera que ocorra o processo de socialização primária, com a formação de valores.

Os estudos realizados por Sarti (2003) mostram que é na família que ocorrem os fatos básicos da vida: nascimento, a união entre os sexos e a morte, mas na atualidade o difícil é compatibilizar a individualidade e a reciprocidade familiares numa sociedade em que os papéis sexuais e as obrigações entre pais e filhos não estão mais preestabelecidos, portanto, a divisão sexual das funções, o exercício da autoridade e as questões pertinentes aos direitos podem ser negociados e revistos, uma vez que as escolhas dizem respeito a identidade de cada pessoa.

No Brasil e especialmente no Maranhão, segundo Goldani (2007), a partir de 1990, as famílias foram sendo reinventadas em relação ao tamanho, a quantidade de filhos e o predomínio de famílias mono parentais, tendo as mulheres como responsáveis pela administração do lar e cuidados com os filhos, as famílias recompostas por conta de separações, divórcio e novos relacionamentos. Isso posto, tem consequências na formação dos filhos, pois muito cedo são expostos aos riscos decorrentes questões financeiras, exclusão social, mudança de residência, fragilidade nas relações estabelecidas com novos sujeitos, gerando inseguranças, medo e desconfiança.

A família tem sido citada em muitas pesquisas como fator desencadeador de riscos devido às situações de conflitos, geradoras de violência, abusos físicos em que a condição de estresse é visivelmente percebida nas atitudes dos cuidadores que utilizam, em grande escala, comportamentos de controle e de punição nas interações com os filhos, por considerarem que o autoritarismo em si denota o exercício da autoridade.

Da mesma forma observa-se que se a criança fica à mercê de comportamentos pouco construtivos de pais que não demonstram nenhum envolvimento afetivo, pode trazer sérios prejuízos para o desenvolvimento da criança, concorrendo assim, para aumentar a sua vulnerabilidade nos diversos contextos sociais. Em contrapartida, há pais socialmente habilidosos, que estabelecem um ambiente familiar acolhedor, organizam ambientes favoráveis aos mecanismos de proteção diante de fatores ameaçadores aos quais, usualmente, as crianças estão expostas (YUNES, 2003).

Em linhas gerais, vem sendo dada a importância às interações e relações sociais saudáveis como indicadores de saúde mental e de desenvolvimento: nas pesquisas sobre desenvolvimento humano destaca-se a necessidade da atenção que a criança merece receber das figuras centrais do microssistema familiar.

Hintz (2001) afirma que na família hierárquica, o homem detinha o poder e o controle de todos os membros da família e cabia à mulher o espaço doméstico, onde exercia seu poder, mas permanecendo à sombra do senhor absoluto. Segundo a legislação brasileira, a partir de 1943 a mulher casada passou a ter o direito de trabalhar fora de casa sem a necessidade da autorização do marido, desde que este não pudesse prover sua subsistência ou a de seus filhos.

Para manter essa hierarquia entre os membros da família os assuntos familiares importantes eram tratados entre os pais sem a presença dos filhos, a aproximação física como manifestação de afeto era resguardada e contida tudo era impregnado de rituais formais e distantes, como modo de demonstrar o respeito dos filhos pela posição dos pais (HINTZ, 2001).

Mesmo com as mudanças do contexto sócio-cultural que geraram flexibilidade nas formas de organização familiar, esta não perdeu as suas funções primárias: vínculo matrimonial com o objetivo da satisfação sexual e a educação dos filhos sem perder de vista que os direitos e deveres que passaram a ser recíprocos. As relações entre pais e filhos necessitavam ser cada vez mais estreitas e próximas, com mais diálogo e expressões de afeto, especialmente no tempo reduzido que os pais dispõem para cuidar dos filhos (HINTZ, 2001).

Como todo relacionamento humano é permeado de emoções, vontades, decisões o diálogo e o respeito devem existir para que seja mais rico e envolvente as relações e a família possa exercer as funções que lhes são pertinentes.

Laing ao tratar das funções da família, escreve:

> [...] a família com estrutura fantástica, não é um objeto interiorizado, mas sim um conjunto de relações que foi interiorizado ou seja a totalidade do sistema ou grupo formado por pessoas que se relacionam entre si, por parentesco e/ou por se considerarem pertencentes àquele contexto. Tais relações, idealmente, se caracterizam por união e por influência recíproca direta, intensa e duradoura (LAING, 1983, p. 349).

As pesquisas de Szymanski (2000, p. 9) numa comunidade de baixa renda da periferia de São Paulo, confirmaram os efeitos da discriminação social através das práticas educativas defensivas geradas na negatividade e medo de serem alvo de discriminação, o que levou os pais a adotarem práticas violentas para evitar que os filhos se tornassem “marginais”. Comprovou também que as dificuldades econômicas causavam um clima de irritabilidade e tensão, que os levava a adotar comportamentos punitivos, arbitrários e inconsistentes, causando irritabilidade, crises de birra, negativismo e sentimentos de inadequação nas crianças.

Percebe-se que os dados do estudo realizado por Szymanski (2000) guardam consonância com a afirmação de Brofenbrenner (1986) ao situar a família como um contexto de desenvolvimento que apresenta efeitos cumulativos ao longo do tempo, no modo como age com seus filhos e interfere no tipo de desenvolvimento psicológico da criança que é afetado:

> [...] pela ação recíproca entre os ambientes mais importantes nos quais a criança circula (ex.: família/creche; família/escola); pelo que ocorre nos ambientes frequentados pelos pais (ex.: trabalho, organizações comunitárias); pelas mudanças e/ou continuidades que ocorrem com o passar do tempo no ambiente em que a criança vive, e que têm efeito cumulativo (SZYMANSKI, 2000, p.36).

Com a mudança ocorrida na dinâmica familiar, os cuidados com as crianças foram transferidos aos avós, babás, vizinhos enquanto os pais trabalham fora ou mesmo quando não apresentam condições de assumir os filhos - os parentes mais próximos passam a assumir as responsabilidades dos pais. Nessa relação, presencia-se muitos conflitos de geração deixando evidente interferências positivas e também negativas, sem falar no poder das mídias e dos objetos resultantes do avanço tecnológico, que integram o cotidiano das famílias e modificam o relacionamento e a comunicação familiares.

Há evidências de que crianças com dificuldades de socialização na Creche refletem os comportamentos apreendidos no contexto familiar visto a fragilização das funções parentais na contemporaneidade em decorrência de determinantes históricos, socioculturais e econômicos que interferem na multiplicidade de comportamentos dos pais como aponta Zanetti (2008) nos estudos realizados sobre a os efeitos da fragilização de papéis parentais no comportamento de crianças no ambiente escolar.

A família e a escola enquanto contextos de desenvolvimento recebem influencias de determinantes históricos, sociais, culturais, econômicos e políticos e na perspectiva histórico-cultural defendida por Vygotsky (1984), as funções superiores de pensar, falar, agir, ter consciência das coisas, muito antes de se tornarem funções da pessoa, foram relações entre pessoas, portanto, a construção do saber na criança, passa pela mediação dos adultos, por que já possuem a significação das coisas.

Segundo Romanelli (2000) por conta das mudanças e avanços observados nos últimos anos, as relações de autoridade e poder na família, espaço de relações e prática dos direitos e deveres, tem sido afetados e os pais sentem-se inseguros e impotentes diante de tantos desafios e solicitações e tem gerado também o individualismo dos filhos e a falta de vivência grupal que incide nas relações afetivas.

A Psicologia do desenvolvimento humano caracterizada pela produção de sentidos subjetivos, evidencia a importância das relações precoces e do impacto decisivo e duradouro no desenvolvimento da criança, destacando como função

materna o envolvimento com os cuidados com o filho e a função paterna abarcando os elementos que eventualmente possibilitam à criança assumir seu lugar na sociedade como ser humano (MARTÍNEZ 2004).

Segundo Target e Fonagy (2002), ao estabelecerem limites, a demonstração de afeto e atenção proporcionarão ao filho, controlar os impulsos e tolerar a frustração o suficiente para permitir o desenvolvimento do pensamento.

Nesse sentido, Dias (2007, p. 407) reforça a responsabilidade dos pais em relação a educação dos filhos ao afirmar que a convivência dos filhos com os pais não é direito do pai, mas do filho. Com isso, quem não detém a guarda tem o dever de conviver com ele. Não é direito de visitá-lo, é obrigação de visitá-lo. O distanciamento entre pais e filhos produz sequelas de ordem emocional e reflexos no seu desenvolvimento, pois o sentimento de abandono pode deixar reflexos permanentes na vida de uma criança.

Segundo Bauman (2004) na era dos avanços técnico-científicos o tempo vai ficando cada vez mais curto em detrimento da preocupação com o acúmulo de bens e assim os relacionamentos ficam comprometidos, chegando a expressarem certa falência de autoridade dos pais.

As relações entre pais e filhos acabam refletindo a lógica consumista e são caracterizadas pela instabilidade em oposição à solidez tão presente nas relações pai e filhos, tempos atrás. Isso impossibilita o estabelecimento da confiança e também concorre para essa instabilidade o predomínio de uma simetria nas relações, ou seja, todos possuem lugares iguais, sem distinção entre os papéis exercidos por cada um (BAUMAN, 2004).

2.4 Os fatores de risco ao desenvolvimento da criança

O conceito de fatores de risco ao longo dos anos esteve atrelado à visão biomédica, restringindo-se a área da saúde física e mental, evidenciando sempre as causas de diversas doenças ou aos efeitos desastrosos de determinados produtos químicos ou de atividades que causam sequelas no ser humano.

Na visão biomédica o fator de risco está relacionado ao termo mortalidade que segundo Grünspun e Sapienza (2003), foi somente a partir da década de 1980, com a publicação de diversas pesquisas, que o termo veio sendo associado aos estudos sobre desenvolvimento humano, daí Hargety e Cool (2000) associarem o

termo “fator de risco” aos estudos sobre desenvolvimento humano, passando a investigar e avaliar sua influência no desenvolvimento de crianças, com vistas a organizar intervenções nos espaços de interações. Na atualidade, o termo “fatores de risco” está presente nas pesquisas da área da Saúde na área da Neonatologia, Pediatria, Fisiologia, Psicologia e também na área da Educação e do Serviço Social, sendo compreendido, como: eventos que causam distúrbios à saúde e ao desenvolvimento da pessoa. Em meio a complexidade do mundo contemporâneo, cada vez mais a criança em desenvolvimento é exposta a fatores biológicos e cognitivos e psicossociais que as tornam vulneráveis.

Os estudos realizados por Reppold (2002), Gamezy e Rutter (2000), Hutz (2002), Koller e Xavier (2006), Yunes e Szymanski (2000) sobre fatores de riscos trazem aspectos convergentes em relação ao seu conceito, que é apresentado como “variáveis ambientais”, “eventos estressantes da vida”, “características pessoais”, condições ou situações associadas a “alta probabilidade de ocorrência, negativa ou indesejável”, que pode comprometer a saúde, o bem-estar e o desempenho social do indivíduo, inibindo de certa forma as possibilidades de desenvolvimento integral.

Houve avanços consideráveis em relação ao conceito de fatores de riscos no período de 1995 a 2010, pois os estudos realizados por Hutz (1996; 2007) Haggerty et al (2000) apresentam os fatores de risco como eventos estressantes da vida ou quaisquer mudanças no ambiente que induzem a um alto grau de tensão e interferem nos padrões normais de resposta do indivíduo, associados a uma grande variedade de distúrbios físicos e mentais.

Hutz (2000, p. 35) afirma que: “[...] os fatores de risco são eventos negativos de vida que, quando presentes, aumentam a probabilidade do indivíduo apresentar problemas físicos e emocionais” o que é reforçado por Haggerty et al (2000) afirma que os fatores de risco tornam a pessoa potencialmente vulnerável e sujeita aos estressores de natureza biológica e psicossocial e os classifica em psicossociais quando relacionados a desvantagens socioeconômicas, famílias desorganizadas; e riscos genéticos: esquizofrenia, hiperatividade, déficit de atenção, desordem afetiva.

Ramey (1998) denomina os fatores como variáveis ambientais que repercutem nas crianças portadoras de determinados atributos biológicos com maior probabilidade de apresentar distúrbios ou atraso no desenvolvimento e Haggerty et al (2000) conceituam fatores de risco como predisposição para a vulnerabilidade expressa no comportamento.

Num período mais recente os pesquisadores brasileiros Hutz (2000) Koller (2006) Grünspun e Sapienza (2006) trouxeram contribuições sobre a concepção de fatores de riscos e apontaram aspectos recorrentes de “eventos negativos de vida”, “eventos estressores de natureza física e emocional”, “variáveis ambientais” com a probabilidade de interferir no atraso do desenvolvimento e no comportamento, portanto, a exposição a esses fatores de risco deixam a pessoa em condição de vulnerabilidade, impossibilitando as respostas satisfatórias quando em situação de estresse.

Segundo a UNICEF (2001) as exigências e situações presentes na sociedade contemporânea, a proximidade que a criança tem com os conflitos geradores de desagregação familiar, violência física e a ausência da figura materna e paterna na condução das crianças a lidarem constantemente com os problemas dos adultos, merecendo destaque, aquelas crianças provenientes das classes populares com baixo poder aquisitivo.

O conceito de fator de risco esteve inicialmente relacionado ao termo mortalidade que segundo Grünspun e Sapienza (2003) a partir da década de 1980, com a publicação de diversas pesquisas, esse termo veio sendo associado aos estudos sobre desenvolvimento humano, daí Hargety e Cool (2000) associarem “fator de risco” aos estudos sobre desenvolvimento humano, passando a investigar e avaliar sua influência no desenvolvimento de crianças, com vistas a organizar intervenções nos espaços de interações.

O Ministério da Saúde (BRASIL, 2002) destaca também como meta a implementação de programas voltados para o amparo e a proteção da criança de modo integrado com outras áreas e setores, valendo-se da contribuição de ciências como a Psicologia que tem sinalizado de maneira veemente para os fatores de risco, demonstrando que estes sozinhos não constituem uma causa específica, mas indicam um processo complexo que pode justificar a consequência de uma psicopatologia na criança.

A exposição a múltiplos e contínuos eventos adversos podem colocar em risco a trajetória do desenvolvimento típico da criança. Considera-se como fator de risco toda a sorte de eventos negativos da vida, e que, quando presentes, aumentam a probabilidade dos indivíduos a apresentar problemas físicos, sociais e emocionais (YUNES; SZYMANSKI, 2001).

A exposição aos fatores de risco como bem explicada por Melo (1999)

> [...] afeta negativamente o desenvolvimento da criança e do adolescente trazendo problemas, principalmente de comportamento, pois os riscos psicossociais, principalmente quando combinados, tendem a modelar o repertório infantil tanto no desenvolvimento de problemas comportamentais e emocionais quanto na aquisição de comportamentos inadequados (MELO, 1999, p. 4).

O significado atribuído a “eventos” é sinônimo de acontecimento ou de ação, como o deslocamento (a ação) de pessoas a determinada localidade para assistir (o acontecimento) ou, portanto, tem característica de algo passageiro, inconstante, que pode voltar a ocorrer ou não e pode ocorrer em diferentes momentos da vida, sendo confirmado pelos estudos de Eisentem e Sousa (1993, p.18) os riscos se apresentam como “[...] variáveis ambientais e contextuais que concorrem para acumular a probabilidade da ocorrência de efeitos indesejados no desenvolvimento mental”.

Reppold (2002) define fatores de risco como:

> [...] eventos estressantes da vida, considerados como quaisquer mudanças no ambiente que induzem a um alto grau de tensão e interferem nos padrões normais de resposta do indivíduo, têm sido associados a uma grande variedade de distúrbios físicos e mentais (REPPOLD, 2002, p. 56).

Tal afirmativa permite, portanto, o entendimento de que os fatores de risco presentes aumentam a probabilidade de a criança desenvolver uma desordem emocional ou comportamental e esses fatores, por incluir atributos biológicos e genéticos da criança e/ou da família, bem como atributos da comunidade e exercerem influência no ambiente em que vive.

Na concepção de Koller e Xavier (2006), o risco está associado às características ou aos eventos que podem levar a resultados ineficazes, enfraquecendo a pessoa diante da situação de estresse e é confirmada por Rutter (1985) que aponta os tipos de estressores que têm na infância e na vida das pessoas em geral, classificando-os em fatores de natureza biológica que tornam um indivíduo vulnerável, como: a prematuridade, desnutrição, baixo peso, lesões cerebrais, atraso no desenvolvimento. Mostra também, fatores de natureza psicossocial como a família desestruturada, o desemprego, a pobreza, a dificuldade de acesso à saúde e educação e ressalta ainda os fatores de risco de natureza genética: pais com desordens afetivas, esquizofrenia, desordens antissociais, hiperatividade, déficit de atenção e isolamento, que tornam as crianças

potencialmente vulneráveis aos eventos estressores, consideradas, portanto, crianças em situação de risco para o seu desenvolvimento.

O conceito de estresse surge como uma resposta complexa do organismo, segundo Lipp,

> [...] um conjunto de reações fisiológicas, psicológicas, com componentes emocionais, mentais e químicos a determinados estímulos que irritam, amedrontam, excitam ou confundem a pessoa, podendo gerar medo, raiva ou ansiedade. (LIPP, 2008, p. 9).

Segundo Lipp (2003) as principais fontes do estresse infantil são as mudanças significativas e constantes, o excesso de responsabilidade, o excesso de atividades, as brigas familiares, a morte e as exigências excessivas ou a rejeição por seus pares.

Dessas considerações ressalta-se que alguns indivíduos são mais suscetíveis ou vulneráveis aos eventos estressores, de acordo com o ambiente em que o indivíduo está inserido. Nesse sentido, várias pesquisas foram realizadas observando as situações adversas e as diferentes respostas desencadeadas nos indivíduos e esses eventos trazem respostas diversas devido à vulnerabilidade dos sujeitos (HOROWITZ, 1992).

Os estudos realizados por Grünspun e Sapienza (2006) sobre os fatores de risco mostram que eles afetam diretamente a criança de baixo nível socioeconômico e podem influenciar as crianças de todas as classes sociais sendo classificados em: saúde mental materna, ansiedade, perspectivas parentais, comportamentos interativos maternos, educação materna, status ocupacional do provedor, status socioeconômico, suporte social familiar, tamanho da família e eventos estressantes.

Além dos estressores citados, as pesquisas realizadas por Kuczynski (2011) decorrem das constantes mudanças de residência, insatisfação com a quantidade de tempo que os pais passam com os filhos, mudança constante de cuidadores, medo da separação dos pais e mudança nos padrões econômicos e a angústia e a solidão ficam acentuadas pelas razões citadas.

Dentre os riscos assinalados por Kuczynski (2011) há aqueles que não são suscetíveis às intervenções, pois estão relacionados aos aspectos culturais já cristalizados e aos eventos estressantes como ansiedade materna e qualidade da interação mãe e filho, e podem melhorar ou reverter com as intervenções psicológicas.

Segundo Ferreira (2000, p. 156) o “[...] risco significa perigo ou possibilidade de perigo, ou de prenúncio de um mal ou aquilo que provoca tal circunstância ou mesmo aquilo que inspira cuidados”. Para esse autor, o risco decorre de eventos estressantes e causa doenças, problemas de comportamento, variando seus efeitos de acordo com as condições de vida e o apoio social recebido no âmbito da família e da escola, uma vez que “aquilo” que se apresenta como risco, pode servir de superação e fortaleza, já que é recorrente a ideia de que há indivíduos mais suscetíveis ou vulneráveis a esses eventos estressantes, quando comparados a outros na mesma situação de risco, por diferenças fisiológicas ou psicológicas.

Sabendo dos impactos dos estressores na vida de uma criança e das dificuldades de aprendizagem decorrentes da falta de atenção, pouca concentração, isolamento, agressividade, transtornos psiquiátricos e psicológicos, que podem acarretar consequências psicossociais de longo prazo, há que se buscar mecanismos ou estratégias de intervenção para auxiliar os profissionais a desenvolverem repertório, estratégias de enfrentamento na tentativa de minimizar as consequências desastrosas para o desenvolvimento físico, mental e social como recomenda Lipp e Malagris (2001).

No intuito de contribuir com os estudos na área do desenvolvimento infantil, a UNICEF vem construindo o Índice de Desenvolvimento Infantil-(IDI) para o Brasil, procurando incorporar algumas dimensões do conceito do desenvolvimento infantil e elementos do enfoque de direitos humanos contidos na doutrina da proteção integral da Convenção sobre os Direitos da Criança, e do Estatuto da Criança e do Adolescente. A concepção de desenvolvimento humano e bem-estar vêm alterando-se nos últimos anos, deixando de destacar apenas indicadores de natureza econômica, como a renda pessoal e incorpora uma visão holística que toma como indicador maior o ser humano integral como a razão de ser do desenvolvimento (UNICEF, 2001).

Diante dos avanços na legislação o Ministério da Saúde (BRASIL, 2002) ao referir-se à família e à criança pontua os seguintes fatores que concorrem para o desenvolvimento: a distribuição desigual de autoridade e poder; a diferenciação de papéis, o apagamento de limites entre os membros da família; o alto nível de tensão permanente, manifestado por dificuldades de diálogo e descontrole da agressividade; a falta de abertura para contatos externos; a ausência ou pouca manifestação positiva de afeto entre pai/mãe/filho; a situação de crise, perdas

(separação do casal, desemprego, morte, etc.).de substâncias, depressão e problemas físicos de saúde.

Ainda faz referências às perdas e a separação causadas pelas precárias condições de vida e registra mais fatores de risco referentes à criança: falta de vínculo parental, distúrbios evolutivos, crianças separadas da mãe ao nascer, doença ou prematuridade, crianças nascidas com malformações congênitas ou doenças crônicas (como retardo mental, anormalidades físicas, hiperatividade), baixo desempenho escolar e evasão.

Dessa forma, o conceito de risco assumiu um caráter flexível e dinâmico, na medida em que situações que se configuram para alguns sujeitos como risco, no sentido de promover consequências negativas sobre o seu desenvolvimento, para outros, tais situações não impactam negativamente sobre seu desenvolvimento, podendo, ao contrário, configurar-se como indicador de proteção.

As condições de pobreza da família se configuram em pesquisas realizadas por Sapienza e Pedromônio (2005) como aversivos que afetam o comportamento e a qualidade das relações familiares, criando, assim, condições inadequadas ao desenvolvimento, concorrendo para o aumento dos problemas de comportamento, especialmente na adolescência.

Os conflitos Interparentais frequentes provocam uma mistura complexa de adversidades crônicas, eventos estressantes e acúmulo de riscos, além de outros aspectos que dão origem aos estressores advindos de mudanças de escola, de professor, convivência com situações novas e novas figuras que exercem autoridade na escola.

A dimensão motora do desenvolvimento apontada como determinação genética a receber pouca influência do ambiente externo em que a criança vive, no entanto, a linguagem enquanto dimensão cognitiva tem os componentes genéticos esculpidos e moldados pelo ambiente, daí perceber-se que as famílias com baixo nível de escolarização tem, também, baixa qualidade de estimulação doméstica e por extensão, a criança apresenta baixo vocabulário e desenvolvimento cognitivo. As crianças expostas aos fatores de risco tem modelado o seu comportamento e podem ser negativamente afetadas principalmente, no seu comportamento, pois os riscos psicossociais, estão presentes no dia-a-dia das crianças e podem modelar o repertório infantil (SAPIENZA; PEDROMÔNIO, 2005).

2.5 O papel da creche no desenvolvimento da criança

As pesquisas sobre desenvolvimento humano, formação da personalidade, construção da inteligência e aprendizagem nos primeiros anos de vida apontam para a importância e a necessidade do trabalho educacional nesta faixa etária. Do mesmo modo, as pesquisas sobre a pedagogia da infância, realizadas nos últimos anos, apresentam novas temáticas provenientes do convívio da criança, sujeito de direitos, com seus pares e com os adultos, profissionais distintos da família.

É reconhecido a importância da creche como espaço interativo a quem cabe promover o desenvolvimento integral da criança em complementação ao papel da família, como define o artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação:

> A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, com a finalidade de proporcionar o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família (BRASIL, 1996, p. 4).

A LDB 9394/96 explicita no artigo Art. 30 que a Educação Infantil será oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré – escolas para crianças de quatro a seis anos de idade.

A mesma lei no artigo 11 inciso V estabelece que “[...] as Creches e Pré-Escolas passam a integrar os Sistemas Municipais de Educação e tal definição requer uma mobilização intensa do poder público municipal tornar efetiva a integração” o que gerou ampliar a função de cuidar e educar em comunhão com a família, uma vez que a criança é um ser em desenvolvimento e não um ser incompleto, como muitos a consideram ainda.

Essa inserção da Educação Infantil na educação básica, deixa evidente o reconhecimento de que a educação começa nos primeiros anos de vida e é essencial para o cumprimento de sua finalidade, afirmada no Art. 22 da Lei: “ [...] a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar – lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer – lhes meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores”.

O Plano Nacional de Educação 2001 estabeleceu como meta a ser atingida na década:

> [...] a garantia de que em cinco anos os dirigentes de Creches e Pré Escolas possuirão a formação em nível superior. Com a inclusão da creche no

> capítulo da educação, ficou patente a mudança na função, uma vez que saiu da função assistencial para exercer a educação e o cuidado.

Diante do exposto as instituições de Educação Infantil devem ter como referência os objetivos estabelecidos no projeto pedagógico da instituição e o professor apto e qualificado para desenvolver competências e habilidades da criança (BARRETO, 2004).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil (CNE /RESOLUÇÃO Nº 5, 2009) reúnem princípios, fundamentos e procedimentos para

> [...] definir as políticas públicas na área da primeira infância e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares. Asseguram práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Define no artigo 4º das DCNEI:

> As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal se e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (DCNEI, 2009).

Todo esse ordenamento jurídico tem significado avanço no reconhecimento ao direito à educação nos primeiros anos de vida, sendo cada vez mais visível os passos significativos que foram dados em relação à função da Creche e Pré-Escola. O Ministério da Educação através da Coordenação de Educação Infantil disponibilizou os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999) as Normas de Credenciamento das Instituições de Educação Infantil, para nortear as práticas de estruturação e organização das Instituições de Educação infantil. Mesmo assim, ainda se observa certo distanciamento entre o definido na legislação e o que vem efetivamente sendo concretizado em contextos escolares, com problemas pertinentes à formação do profissional, falta de estrutura física e de material didático compatível com as especificidades da criança e a gestão das instituições de Educação infantil, que demonstram falta de compromisso do poder público em oferecer educação infantil de qualidade para todas as crianças.

As dimensões de cuidar e educar envolvem a interação social e o estabelecimento de vínculos afetivos na relação pedagógica, a fim de possibilitar o conhecimento de si mesmo, do outro e do mundo e promover o crescimento e o desenvolvimento da criança.

Na interação estabelecida com as crianças, os fatores afetivos e cognitivos exercem influência decisiva, e para que possa levar à construção de conhecimentos e interpretação que faz do comportamento das crianças é fundamental, compreender-se também os aspectos de sua personalidade como desejos, preocupações e valores que influenciam em seu comportamento ao longo de interações mantidas na creche (RECNEI, 1998).

O comportamento do adulto e das crianças estão dispostos numa rede de interações que envolvem a comunicação e complementação de papéis, em que as expectativas recíprocas são colocadas através do diálogo e dos diversos modos de expressão oral, escrita, gráfica e corporal que através da participação ativa possibilita às crianças diferentes oportunidades de coordenar suas ações, ajustá-las e compartilhá-las de forma respeitosa, como sujeitos únicos que possuem experiências diversas (RECNEI, 1998).

Para formar crianças ativas, criativas e audazes é necessário que o processo educativo contemple espaços para a individualização do conhecimento e que o erro seja visto como um momento necessário à aprendizagem e ao desenvolvimento das capacidades infantis.

Os resultados dos estudos de Campos (2009), sobre pesquisas realizadas no país e no exterior, inclusive em outros países da América Latina, sobre os efeitos da Educação Infantil, reforçam o fato de que as crianças que frequentam uma Educação Infantil de boa qualidade obtêm melhores resultados em testes de desenvolvimento e em seu desempenho na escola primária, sendo que esses efeitos são mais significativos justamente para as crianças mais pobres.

A creche é um espaço de interação e construção de conhecimentos por meio das atividades lúdicas em que o professor exerce a mediação de forma estimuladora buscando a socialização e a convivência saudável, portanto, acumula as funções de cuidar e educar com base nos princípios políticos da igualdade, estéticos da ludicidade, sensibilidade e éticos do respeito e da dignidade (KRAMER,2003).

Apoiada nessa visão de creche, defende-se a função educativa da creche ao promover a socialização e as vivências e interações incorporadas às funções de “cuidar” e “educar” a criança.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 15) atribui a este nível de ensino uma intencionalidade no cuidar e exige conhecimentos

e habilidades para integrar várias áreas do desenvolvimento humano com um objetivo primordial na formação de crianças.

Esta afirmação guarda coerência com os objetivos definidos na Política Nacional de Educação Infantil traçada pelo MEC para esta faixa etária assim estabelecida:

> Favorecer o desenvolvimento infantil nos aspectos físico, motor, emocional, intelectual e social e contribuir para que a interação e convivência na sociedade seja produtiva e marcada pelos valores da solidariedade, liberdade, cooperação e respeito. (BRASIL, 1994).

Percebe-se que as funções da creche estão concentradas na promoção do desenvolvimento integral do educando de modo a auxiliá-lo na aquisição das habilidades próprias do seu estágio de desenvolvimento e que vem reafirmar a função social e pedagógica da creche através da educação e oferta de cuidados básicos para o desenvolvimento da criança, propiciando-lhe experiências favoráveis ao seu crescimento e engajamento social.

O cuidado tem a dimensão de ajuda, de compreensão e de compromisso com o outro, gerando um vínculo entre quem cuida e quem recebe cuidados. No âmbito das creches o cuidar passa pela atenção, interesse e pelo desenvolvimento das capacidades infantis, através das situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens realizadas de forma intencional e orientada.

Como instituição da área da educação, integrante do sistema de ensino, a creche deve ter a sua organização e funcionamento orientadas para fins educacionais favoráveis ao desenvolvimento da interação criança-criança, da capacidade exploratória, lúdica, criativa e autônoma, sem descuidar-se da necessária atenção à assistência, expressa nos serviços de guarda, alimentação, cuidados higiênicos e controle do comportamento infantil como orienta Craidy (2001).

A creche deve possibilitar a todas as crianças, sem discriminação de raça, credo e gênero, os meios de desenvolver suas capacidades fundamentais, assegurando-lhes experiências baseadas em relações afetivas estáveis com os adultos e com as outras crianças, numa perspectiva sócio interacionista onde elas são vistas como sujeito histórico detentoras de possibilidades, que através da integração contínua com as outras crianças desenvolvem todo um repertório de

habilidades básicas, propícias à participação no mundo simbólico do adulto segundo a política nacional para a educação infantil (BRASIL, 2006).

A creche como espaço educativo deve proporcionar a interlocução através do diálogo e da receptividade, criando um ambiente saudável, participativo e disciplinado. Por isso algumas regras precisam ser definidas desde cedo para a criança e nesse sentido Gonzalez Rey (1995, p. 4) apresenta como importante: “[...] o respeito absoluto à expressão dos outros, a necessidade da formação de hábitos corretos e a participação de todos nas atividades e a criação de espaço permanente para iniciativas individuais”.

Em relação á função da creche os estudos realizados no Brasil por Craidy (2001) enfatizam a relevância da Creche como um espaço de socialização que agrega as funções de cuidar e educar em que pontua o papel da escola como instituição social que tem o papel de complementar a ação da família e concorrer para o desenvolvimento integral da criança, incluindo a proteção e o bem estar da criança.

Nesse sentido, a creche se apresenta como um espaço privilegiado de interação e socialização e funciona como um cenário de atividades coletivas e individuais, ora compartilhadas, ora individualizadas, em que os professores exercem papéis sociais diversos no cotidiano dessas interações criança-criança.

A educação da criança vai além do processo educativo pois requer cuidar e essa dimensão traz implícito ações voltadas para o acolhimento ,a proteção, a alimentação, o banho e o sono ,sem esquecer da promoção de desafios que estimulem as descobertas cognitivas , físicas e aprendizagens diversas usando as múltiplas linguagens para aproximar-se cada vez mais do mundo da fantasia ,para que sejam significativas para as diferentes faixas etárias(CRAYDI,2001). Diante das propostas de Educação Infantil como política pública de Infância, percebe-se a pluralidade de conhecimentos culturais em que se revela uma riqueza de saberes e experiências como forma de interpretação do mundo, envolvendo professor e aluno nesse processo de construção e reconstrução a partir dos elementos humanos, sociais, culturais e econômicos de que dispõe. Vale ressaltar a importância dos professores, pela necessidade da sua intervenção organizada, competente e intencional mediada pelas situações em que ele oferece para que as crianças experimentem, criem hipóteses, executem e desenvolvam suas capacidades (ROCHA; KRAMER, 2011).

A comunicação entre as famílias e as instituições de educação infantil deve ocorrer desde o início de forma planejada, tornando-se uma rotina informal e bastante ativa, de modo a assegurar o envolvimento crescente dos mesmos nas atividades cotidianas. Esse contato direto não deve ser substituído por comunicações impressas, escritas de maneira burocrática e sim através de encontros periódicos com os pais de um grupo ou mesmo através dos contatos individuais que devem fazer parte do cotidiano das creches.

Em geral a troca de informações com a família é diária principalmente quando há cuidados especiais em que a criança esteja necessitando ou quando ela é muito pequena. Assim, para que o educador não fique sobrecarregado pela necessidade de dar atenção às famílias e as crianças ao mesmo tempo, o planejamento deste momento deve ser feito em conjunto com os pais e com a ajuda de outros funcionários, garantindo-se o relacionamento de todos os envolvidos no processo educativo.

Neste sentido, Dessen e Polonia (2007, p. 27) dizem que:

> A família e a escola são ambientes de desenvolvimento e aprendizagem humana que podem funcionar como propulsores ou inibidores dele. Estudar as relações em cada contexto e entre eles constitui fonte importante de informação, na medida em que permite identificar aspectos ou condições que geram conflitos e ruídos nas comunicações e, consequentemente, nos padrões de colaboração entre eles.

Nessa direção, é importante observar como a escola e, especificamente, os professores empregam as experiências que os alunos têm em casa, portanto é fundamental a interação a fim de que a escola conheça e saiba como utilizar as experiências das crianças e ajude na superação das dificuldades.

2.6 O papel do professor da escola infantil

A Educação Infantil como política pública de Infância, acumula uma pluralidade de conhecimentos culturais, revelando uma riqueza de saberes e experiências favoráveis à interpretação do mundo, por isso, envolve vários profissionais na ação de cuidar e educar.

Ao adentrar a escola a criança traz características próprias da sua constituição biopsicológica e as consequências das condições materiais e sociais

impostas pela sociedade, bem como as experiências vividas no seio da família e da vizinhança e passa a viver outras rotinas com horários definidos, lazer, amizades e atividades escolares integradas à organização do trabalho pedagógico da escola.

O professor, por sua vez, deve garantir a expressão concreta da unidade adulto-criança-sociedade, sem perder de vista o atendimento às necessidades do desenvolvimento dessa criança.

A visão integral de Wallon (1975) sobre o professor como pessoa completa e do seu papel como mediador da cultura de seu tempo leva a cultivar novas aptidões necessárias ao exercício do seu papel como interventor no processo de desenvolvimento a partir do ato de promover a aquisição de conhecimentos e valores adequados à formação do cidadão.

A este respeito Wallon (1975, p. 366) afirma que:

> [...] a formação psicológica dos professores não pode ficar limitada aos livros. Deve ter referência perpétua na experiência pedagógica que eles próprios podem pessoalmente realizar, portanto, sua contribuição na perspectiva da formação do docente é sentida desde o conhecimento da pessoa completa do professor, com afeto, cognição e movimento e das atividades que planeja com a intencionalidade, demonstrando segurança e reforçando sua autoestima.

Com base na teoria de desenvolvimento de Wallon vê-se a que educar exige conhecer a criança concreta nas suas condições de existência, nas relações que estabelece com os adultos e com as outras crianças e na influencia dos diversos grupos aos quais tem acesso, sem esquecer, que antes da criança acessar às instituições de Educação Infantil ela já convive com seus familiares e absorve costumes, hábitos que interferem nas suas ações, durante a sua permanência na escola, daí a importância de pesquisar a influência da família como espaço de formação da criança.

A perspectiva sociointeracionista destaca o papel do adulto frente ao desenvolvimento infantil, cabendo-lhe proporcionar experiências diversificadas e enriquecedoras, para que as crianças possam fortalecer sua autoestima, essa capacidade que o indivíduo tem de gostar de si mesmo, condição básica para se sentir confiante, amado, respeitado. E cabe ao professor, no contexto da creche fornecer à criança uma imagem positiva de si mesma, aceitando-a e apoiando-a sempre que for preciso (CRAYDI, 2001, p. 31).

O professor de Creche exerce um papel importante no processo de reorganização qualitativa, em nível psicológico e comportamental, podendo gerar

mudanças em relação à percepção que a criança tem de si mesma e dos outros e nas relações estabelecidas com seus pares, através de múltiplas linguagens ,daí a importância de manter um comportamento ético para com as crianças ,não expondo a criança às situações constrangedoras, nem tampouco, deflagrando sentimentos de insegurança, desamparo, fazendo-a sentir-se temerosa de perder o afeto ,a proteção e a confiança dos adultos.

Os indicadores de qualidade na Educação Infantil definido pelo MEC em 2009 dão ênfase a várias dimensões, destacando assim:

> [...] um dos fatores que mais influem na qualidade da educação é a qualificação dos profissionais que trabalham com as crianças. Essa qualificação que passa pela valorização dos profissionais, boa formação inicial e continuada, salários dignos, apoio da direção, da coordenação pedagógica e dos demais profissionais – trabalhando em equipe,refletindo e procurando aprimorar constantemente suas práticas – são fundamentais na construção de instituições de educação infantil de qualidade. (BRASIL, 2009 p. 54).

Essa dimensão tratada com ênfase é confirmada por Zabalza (1998) quando elenca alguns aspectos pertinentes a qualidade de vida do professor, destacando: a diminuição da pressão psicológica decorrente da intensidade do trabalho, da saturação de componentes emocionais além dos imperativos de envolvimento pessoal em sala de aula, pois as crianças menores demandam mais atenção e exige que o número de crianças seja menor e assistência de outros professores na mesma sala seja efetiva.

Destaca também, a disponibilidade e dotação de espaços que satisfaçam as necessidades e seja acolhedor, agradável e funcional adequado à criança pequena. Reforça ainda a qualidade do projeto pedagógico, dos processos e funções e da qualidade dos resultados demonstrados no processo de avaliação da criança e da instituição

2.7 Representações sociais

Neste estudo, tomou-se como referencial teórico a Teoria das Representações Sociais, surgida na década de 50 na Escola Francesa de Psicologia Social, tendo em Serge Moscovici o marco inicial, com sua tese de doutoramento introduziu a teoria das Representações Sociais, tomando como objeto de pesquisa a apropriação da psicanálise pelo grande público francês.

Para Moscovici o estudo das representações na área da Psicologia Social se apresenta como um caminho promissor que vai além da investigação sobre aquilo que os sujeitos pensam, percebem e compreendem sobre os fenômenos estudados.

As Representações Sociais foram consideradas por Moscovici (2009) como:

> [...] um conjunto de ideias desenvolvidas pelos diferentes grupos sociais a respeito de temas próprios do cotidiano de cada grupo envolvido, um conjunto de significados compartilhados que constitui o modo de pensar plural de um determinado conjunto da sociedade (MOSCOVICI,1978, p. 181).

Ao referir-se às Representações Sociais, Moscovici (1981, p.181) as considera "[...] um conjunto de conceitos, proposições e explicações originadas na vida cotidiana no curso das comunicações interpessoais vistas como versão contemporânea do senso comum". Desse modo, as representações sociais aparecem como uma ponte entre o conhecimento científico e o conhecimento do senso-comum, tendo a função de tornar significativo os conceitos que se apresentam estranhos aos sujeitos, ou seja, de familiarizar o objeto desconhecido.

Para Jodelet (2001), uma das principais colaboradoras de Moscovici, as representações sociais são fenômenos sempre ativos na vida social e envolvem elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens, que são organizados como uma espécie de saber que diz alguma coisa sobre a realidade.

Recentemente Moscovici reafirmou a concepção de representações sociais como "[...] um conjuntos dinâmicos", cujo estatuto é a produção de comportamentos e de relações com o ambiente, da ação que modifica uns e outros e não a reprodução de comportamentos ou relações, como reação a um dado estímulo externo (MOSCOVICI, 2012, p.47).

Para orientação das reflexões feitas neste estudo buscou-se as elaborações teóricas de Moscovici (1978; 2009; 2010; 2012) e de sua principal divulgadora Denise Jodelet (1984; 1989; 1990; 2001).

Visando esclarecer as especificidades das Representações Sociais, Jodelet (1984) aponta as seguintes características para identificação das representações: sempre são referência de alguém para alguma coisa; tem um caráter imaginativo e construtivo que a faz autônoma e criativa e possui uma natureza social, pois os elementos que a estruturam advém de uma cultura comum e são os elementos da

linguagem (JODELET, 1984, p. 365). Enfatiza também o sentido simbólico das Representações Sociais, por ser um processo mental que exige a representação, nela se identifica características fundamentais como: a representação do afeto; a alteração na ideia, a sensação, percepção e o conceito; o caráter simbólico significante; o poder ativo e construtivo e o caráter autônomo e generativo.

Sempre que as pessoas interagem as representações se evidenciam, uma vez que são conhecimentos socialmente elaborados e partilhados por um grupo, a partir dos conceitos preexistentes, concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social e por sua vez representa uma imagem, um objeto, um conceito, uma percepção com poder ativo e construtivo (JODELET, 1989, p. 36).

Guareschi (1996), afirma que muitos são os elementos presentes na composição de noção de RS dado a necessidade de explicar o dinamismo da realidade sendo físico ou cultural e pela dimensão histórica e transformadora, em que se evidenciam aspectos culturais e valores ideológicos presentes tanto no objeto como no sujeito.

Depreende-se daí que as RS se referem à maneira como as pessoas se relacionam com o mundo social e como se manifestam as relações entre sujeito-objeto, como são expressas as crenças, as opiniões, as atitudes, os sentimentos, as ideologias, os hábitos e as práticas. Pela abrangência do conceito de representações sociais podemos ouvir opiniões, observar atitudes e imagens para entender as várias dimensões da realidade, ou seja, a física, a social, a cultural e a cognitiva.

Nesse sentido, as representações acerca de uma realidade, de um espaço ou mesmo de um fato influenciam a ação de um grupo, levando-o a agir em conformidade com os elementos construídos pelo próprio grupo a que venham expressar as crenças representacionais daquele grupo.

Para Moscovici (1978, p 215.) representações sociais compreendem “[...] um conjunto de ideias desenvolvidas pelos diferentes grupos sociais a respeito de temas próprios do cotidiano de cada grupo, portanto, compartilhando significados e modos de pensar plural de determinado conjunto da sociedade, permitindo aos sujeitos orientar-se no seu mundo material e social e comandá-lo”.

As Representações Sociais dizem respeito ao universo de opiniões construídas, reelaboradas e redimensionadas pelos indivíduos, daí ser considerada uma relação dialética entre o individual e social, uma vez que representar

socialmente envolve a compreensão dos valores, das regras e das crenças que estão presentes no ideário dos sujeitos e permeiam as relações estabelecidas, além de contextualizar o mundo de regras aceitas pela sociedade (MOSCOVICI, 1978).

Em relação às interações, Moscovici (2003) chama a atenção para o surgimento das representações, afirmando assim:

> [...] todas as interações entre duas pessoas ou grupos, pressupõem representações e informação que recebemos e à qual tentamos dar um significado, está sob seu controle e não possui outro sentido para nós além do que elas dão a ele (MOSCOVICI, 2003, p.40)

As representações são pontos de balizamento inicial a oferecer uma perspectiva a partir da qual um grupo observa e interpreta os acontecimentos apontando referencias a fim de situá-los em relação ao modo como concebem as situações vividas no cotidiano. Assim sendo, as frases, expressões, palavras e imagens podem suscitar uma representação social.

Essa visão de Moscovici no prefácio da obra organizada por Guareschi (1995, p.9) reafirma que "[...] os fenômenos sociais que nos permitem identificar de maneira concreta as representações, e de trabalhar sobre elas são as conversações dentro das quais se elaboram os saberes populares e o senso comum".

O movimento necessário para que o conteúdo concreto seja apreendido pelos sentidos e reproduzidos a partir da interpretação ou como se pensa é explicado por Jodelet (1989) assim: o conhecimento está para ser construído pelo sujeito que usa a expressão para representar e relacionar com a prática cuja interpretação do objeto do conhecimento é expressa através de símbolos.

A fim de dar sentido à realidade social e explicar essa realidade algumas funções são exercidas pelas representações sociais ao se constituírem um corpo organizado de conhecimentos, que agrega a função de saber tão peculiar nos sujeitos que constroem saberes sobre si e sobre o outro na convivência diária, nas expressões faciais, no modo de "olhar" e "perceber" o outro e, consensualmente, acatar as ideias e as regras estabelecidas e aceitas pelo grupo. Convém frisar que essas ideias podem influenciar as práticas pedagógicas à medida que interferem nas formas de organização e nas relações estabelecidas.

A função de saber tem como característica principal o conhecimento inerente às atividades desenvolvidas em diversos contextos e o domínio desses conhecimentos diante das situações enfrentadas no cotidiano. Portanto, somente

através das interações sociais é possível construir o saber do senso-comum, pois esse saber se faz presente nas práticas cotidianas que orientam ou influenciam a maneira de agir e pensar do sujeito.

Uma outra função é a identitária que permite a identificação de um determinado grupo com as especificidades, como os sujeitos são identificados, conforme os padrões prescritos que dão ao grupo social as características que o diferenciam de outros grupos sociais.

No estudo das RS se lida com um universo de opiniões construídas, reelaboradas e redimensionadas pelos indivíduos numa relação dialética entre individual e social, uma vez que representar socialmente envolve a compreensão dos valores, das regras e das crenças que estão presentes no ideário dos sujeitos e permeiam as relações estabelecidas além de contextualizar o mundo de regras aceitas pela sociedade (MOSCOVICI ,1978).

A função de orientação no contexto das representações sociais é a de orientar as condutas, partindo do domínio daquilo que se apresenta diante do sujeito social. Todo grupo social tem suas responsabilidades consensualmente estabelecidas como sendo um protocolo a ser seguido. De acordo com o grupo de pertença as representações podem ser justificadas ou remodeladas de acordo com o conjunto representacional já estabelecido pelo grupo, MOSCOVICI (2012 , p.47.).

Essas são as quatro funções das representações sociais consideradas sempre que se quer explicar, dar sentido à realidade social, pois se referem à maneira como as pessoas se relacionam com o mundo social em que as relações entre sujeito-objeto são expressos através da crença, das opiniões, atitudes, explicações e sentimentos.

Moscovici (2009, p 60.) aborda na sua teoria o modo como entendemos o mundo e a sociedade e afirma que:

> [...] atualmente distinguimos nosso mundo entre dois universos, o consensual e o reificado. Esse universo consensual a sociedade é uma criação visível, contínua, com sentido e finalidade, agindo e reagindo sob a perspectiva humana.

Isso pressupõe um grupo de pessoas livres, vivendo num mundo consensual com uma cumplicidade, tão comum nos locais públicos, onde suas próprias leis são comunicadas e construídas. Ao contrário, no universo reificado, a sociedade é vista

como um sistema de entidades, engessado, desprovido de identidade e as pessoas não são vistas como um grupo, mas isoladamente.

Jodelet (1989) admite que as Representações Sociais se refiram às modalidades de conhecimentos práticos, orientados para a compreensão do contexto social, material e ideativo em que vivemos. Por isso se manifestam como elementos cognitivos, categoriais, imagéticos e conceituais. Ela argumenta que o ato da representação supera as divisões rígidas entre o externo e o interno ao mesmo tempo em que envolve um elemento ativo de construção e reconstrução; o sujeito é o autor da construção mental e ele pode transformar na medida em que se desenvolve.

Visando esclarecer as especificidades das Representações Sociais, Jodelet (1984) aponta algumas características que servem como referenciais das representações, pois considera que estas, sempre "[...] são referência de alguém para alguma coisa; tem um caráter imaginativo e construtivo que a faz autônoma e criativa e possui uma natureza social, pois os elementos que a estruturam advém de uma cultura comum e estes elementos são aqueles da linguagem" (JODELET, 1984, p. 365).

Segundo SÁ (1998) nas pesquisas sobre representações sociais o pesquisador precisa ficar atento às condições de emergência, tais como: a dispersão da Informação quando há insuficiência de informações para se compreender o objeto estudado, gerando incerteza e um processo de reconstrução no indivíduo. A focalização diz respeito ao interesse específico sobre alguns aspectos do objeto em detrimento de outros. A pressão à inferência ocorre quando é preciso um posicionamento diante do objeto e faltam dados suficientes para tal, portanto, se busca as referências em algo semelhante já vivenciado anteriormente.

Para Guareschi (1996) muitos são os elementos presentes na composição de noção de RS dado a necessidade de explicar o dinamismo da realidade sendo físico ou cultural e pela dimensão histórica e transformadora, em que se evidenciam aspectos culturais e valores ideológicos presentes tanto no objeto como no sujeito.

Os processos formadores de representação social, segundo Moscovici (2012) são: objetivação e ancoragem.

> A objetivação mostra como os elementos representados de uma ciência se integram a uma determinada realidade social, enquanto que a ancoragem permite aprender a maneira como eles contribuem para modelar as relações sociais e como eles as exprimem. O objeto visado pela sociedade, assim

> como o sujeito saem desses desenvolvimentos transformados (MOSCOVICI, 2012, p. 159).

A ancoragem é responsável por dá sentido às imagens criadas. Para Moscovici (2003, p. 62) ancorar é:

> [...] classificar, e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. Nós experimentamos uma resistência, um distanciamento, quando não somos capazes de avaliar algo, de descrevê-lo a nós mesmos ou a outras pessoas.

Para Jodelet (1990) o processo de ancoragem guarda uma relação dialética com a objetivação, articulando as funções básicas da representação que é cognitiva quando busca integrar o que é novo, para fazer a interpretação da realidade e a orientação de condutas face às relações estabelecidas. .

Na objetivação liga-se um conceito a uma imagem, tornando concretas noções abstratas. Moscovici (2003, p. 71) afirma sobre esse processo que:

> A objetivação une uma ideia de não familiaridade com a realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade. Percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então, diante de nossos olhos, física e acessível.

Para entender o sentido da objetivação vê-se o significado de objetivar que é descobrir a imagem de uma ideia, de um conceito, tornando-o concreto e transformando um ser impreciso em algo que pode ser visualizado, assim, cria-se uma imagem mental na tentativa de se apropriar do objeto estranho.

Considerando esses dois processos, Jodelet (2001), prioriza a subjetividade no processo de construção das representações sociais, a relação com o outro se torna imprescindível para a elaboração e trocas de saberes entre o sujeito e o grupo.

Assim, a autora defende um estudo global do processo pelo qual o sujeito constrói a sua visão de mundo, preconizando a superação da clássica separação entre a objetividade e a subjetividade, pois o sujeito ao entrar em contato com o objeto não faz esse corte. O sujeito e o objeto se veem imbricados nessa relação. O que infere dizer que as representações sociais não se dão no nada. Portanto, somente através das interações sociais é possível construir o saber do senso-comum, esse saber estar presente nas práticas cotidianas e orientam a maneira de agir e pensar do sujeito (JODELET, 2001).

Este estudo sobre as representações sociais de professores acerca dos fatores de risco atende as exigências de uma metodologia e procedimentos de natureza qualitativa por referir-se ao plano das opiniões, ideias e sentimentos.

3 MÉTODO

3.1 Tipo de pesquisa

Esta pesquisa tem o enfoque qualitativo e visa explorar e aprofundar o caráter social das Representações Sociais de professores de creche acerca dos fatores de risco ao desenvolvimento da criança.

Para apresentação do percurso metodológico da presente pesquisa, refletimos sobre as contribuições da abordagem qualitativa, utilizada, principalmente, nos estudos culturais, educativos e sociológicos, que visam proporcionar uma interpretação e análise explicativa do caráter humano e subjetivo.

Conforme Minayo (2000, p. 21), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significações, aspirações, crenças, valores e atitudes, contribuindo dessa forma para uma compreensão adequada de certos fenômenos sociais de relevância no aspecto subjetivo. Possibilita aos participantes da pesquisa expressar suas percepções e representações.

Os pressupostos qualitativos que caracterizam esta pesquisa estão balizados em estudos realizados por Bogdan e Biklen (1994) assim descritos: a fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador o principal instrumento; é uma investigação descritiva cujos dados são recolhidos em forma de palavras e imagens; o interesse do pesquisador está mais no processo do que no produto ou resultados da pesquisa; a análise de dados é feita de forma auditiva e visual e o significado é de grande importância para a intervenção. Portanto, essa pesquisa visa gerar conhecimentos sobre os fatores de riscos para que se possam acionar os fatores de proteção.

Portanto, esta pesquisa visa gerar conhecimentos sobre os fatores de riscos para os professores que atuam na educação infantil, sendo uma pesquisa exploratória numa Creche localizada, caracterizando-se como um estudo de caso.

O estudo de caso, segundo Menga e André (1986) tem um campo de trabalho mais específico, pois é sempre bem delimitado e buscou-se a descoberta, partindo-se de alguns pressupostos teóricos que serviram de estrutura básica a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados.

Utilizou-se a técnica de grupo focal por ser uma técnica de inegável importância para se tratarem de questões pertinentes a comportamentos, atitudes, crenças e valores (MINAYO, 2000).

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas, discussão no grupo focal e a técnica projetiva desenho-história, além da leitura de imagem com vistas a aprofundar o caráter social e exploratório das representações sociais de profissionais de creche acerca dos fatores de risco, de forma a proporcionar maior familiaridade com o problema de pesquisa.

O Projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética, sendo aprovado pelo Parecer Nº 214.614 de 22/02/2013.

3.2 Caracterização do contexto da pesquisa

A Creche onde foi realizado o estudo é de natureza Comunitária e conveniada com a Secretaria Municipal de Educação de São Luis, do Maranhão e foi criada para atender as necessidades dos filhos de associados do Clube de Mães do Turú. Atualmente, tem matriculado 92 alunos de 1 a 3 anos e 59 em pré-escola de 4 e 5 anos, sendo a maioria, filhos de empregadas domesticas que trabalham no Bairro e residem em outras localidades.

O atendimento na Creche é de tempo integral, mesmo sem as condições de espaço favoráveis à realização de atividades diversificadas, pois a área de convivência é muito pequena para acolher as crianças nos horários de recreação coletiva.

O prédio escolar dispõe de sete salas de aula, uma cozinha, uma sala de Informática e um parquinho na área externa. A carga horária de aulas dos professores varia de 8 a 10 horas diária e seis docentes ministram aulas e um assume a Coordenação Pedagógica da Creche.

Um grande desafio que a creche tem na condução do atendimento à criança de 1 a 3 anos é de natureza social, política e pedagógica visando compartilhar, com a família e a comunidade, a responsabilidade de educar e cuidar das crianças.

3.3 População e amostra

A seleção e inclusão dos sujeitos na pesquisa levou em conta a experiência em Creche, em que seis professores têm experiência entre 1 e 5 anos de docência e dois professores tem experiência entre seis a dez anos em Creche. Esses foram os

pontos de semelhança entre os participantes, favorecendo o relato de experiências, as discussões sobre fatores de risco no contexto escolar.

Contou-se com oito professores e uma coordenadora pedagógica. Os professores todos são do sexo feminino, com idade variável entre 20 a 40 anos. Possuem a formação inicial:

Quadro 1-Formação Inicial dos Professores da Creche

FORMAÇÃO	QUANT.
Especialista Psicopedagogia	01
Licenciatura em Pedagogia (completo)	02
Licenciatura em Pedagogia (incompleto)	02
Licenciatura em Matemática	01
Magistério de nível Médio	01
Formação geral – nível Médio	01
TOTAL	08

Fonte: Dados da pesquisa.

Os professores semestralmente participam de formação continuada e quinzenalmente da formação em serviço nos momentos de planejamento das atividades pedagógicas.

3.4 Procedimentos de coleta de dados

Para a realização da coleta de dados, esta pesquisadora esclareceu aos participantes os objetivos da pesquisa, bem como foi solicitou a assinatura do Termo de Livre consentimento assistido, pontuando que o sigilo dos nomes será assegurado, como também a certeza de que não há certo nem errado, nem bom ou mau argumento, uma vez que se espera compartilhar diferentes pontos de vista. Também foi assegurada a possibilidade de saída do participante da pesquisa a qualquer momento.

3.4.1 Grupo Focal

A técnica de grupo focal com os tópicos de discussão foi utilizada com as professoras da Creche pesquisa. O grupo foi formado para atender o que assevera Gatti (2005, p.12), “[...] a composição do grupo deve ter algumas características homogêneas”, no caso da pesquisa foi essa formação é intencional, daí a opção de composição dos grupos, pelos critérios de compartilhamento do mesmo local de trabalho, experiências com crianças pequenas, formação a fim de favorecer os relatos de experiências, a identificação de necessidades, os valores e crenças, implícitos na temática em foco.

No âmbito das abordagens qualitativas em pesquisa social, o Grupo Focal foi utilizado por permitir aos sujeitos maior liberdade de expressão e participação efetiva. Segundo Gatti (2005, p. 9), ao se fazer uso da técnica do Grupo Focal, “[...] há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e por que pensam”. E os professores que atuam em creches públicas, como sujeitos artífices da história, sofrem influência do meio social e também o influenciam, portanto é importante desvelar-se “como” e “por que” pensam, na busca de novas compreensões, de novo “olhar” à luz das referências teóricas que nos apresenta novas possibilidades e novos anglos para análise da realidade.

O Grupo Focal, como técnica para coleta de dados, permitiu compreender diferenças e divergências, contraposições e contradições nas representações dos professores sobre os fatores de risco ao desenvolvimento da criança (GATTI, 2005).

O grupo Focal possibilitou a discussão dos temas “concepção de criança e de direitos”, “concepção de desenvolvimento e de fatores de risco” e de “ creche e papel do professor “ com flexibilidade e dinamismo, usando imagens e produzindo desenhos como forma de incentivo à discussão .

Os procedimentos de analise e interpretação na pesquisa realizada no contexto da creche como uma diversidade de técnicas sintonizadas com o objeto da pesquisa e o material pesquisado em relação ao aporte teórico de fundamentação

Partindo da leitura do real, interpretando os dados empíricos, buscou-se evidenciar o que afirma Moscovici: que as “Representações Sociais unem a dimensão subjetiva formada pelas crenças, tradições e saberes que provocam o

cotidiano das pessoas á dimensão objetiva" (2012, p. 8). Servem para se identificar a origem das condutas e da comunicação social, aproximando da visão de mundo e da ciência, portanto, se elabora como um sistema de interpretação, parte integrante do comportamento real e simbólico.

Powell e Single (apud GATTI, 2005, p. 7) definem grupo focal como "[...] um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal". Gatti (2005) explica que o grupo é "focalizado" e envolve uma atividade coletiva.

> [...] O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais,compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos ou eventos,comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças,hábitos, valores, restrições, preconceitos [...] permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros (GATTI, 2005, p.11).

Na condução do Grupo Focal, foram realizados 04 encontros, com duração de três horas, observando-se as etapas recomendadas por Gatti (2005, p. 29).Num primeiro momento, houve a realização de atividades de descontração visando envolver o grupo e criar um clima agradável durante a reunião.

Nestes encontros, foram usados procedimentos diversificados para deslanchar as discussões como imagens e desenhos, a fim de facilitar a integração do grupo na leitura de imagem e a expressão das ideias, gerando possibilidades contextualizadas, uma vez que os sujeitos são sintonizados com o cotidiano das creches, fato que permitiu interpretar suas crenças, valores, conceitos, em relação a sua atuação junto às crianças da creche.

O número de participantes foi de 8 professores; as reuniões ocorreram quinzenalmente, num total de quatro (4) encontros de três horas cada um .

Para o desenvolvimento das discussões no grupo focal utilizou-se de projetor para apresentar as imagens sobre os Direitos das Crianças com base na Declaração Universal dos Direitos Humanos A escolha das imagens deu-se pela importância das mensagens veiculadas sobre os direitos; de brincar, de ter um nome, de estudar, de receber atenção individual, de ter uma família, receber proteção, mas também das representações e ligações com os fatores de risco ao desenvolvimento da criança, o objeto da desta pesquisa.

A apresentação das figuras foi produtiva, como complementação das perguntas feitas aos professores: o que significa ser criança ? Quais os direitos das crianças que ainda não são respeitados? A creche pode contribuir na viabilização dos direitos da criança? Conforme eram apresentadas as imagens, os professores se manifestavam livremente, estabelecendo a conexão entre os principais direitos infantis e a realidade das crianças da creche. Utilizou-se de um gravador para registrar as falas dos participantes da pesquisa.

Após o segundo encontro as discussões foram canalizadas para os fatores de risco presentes nos contextos proximais, ou seja, família e escola, a fim de identificar os eventos estressantes que podem interferir no processo de desenvolvimento da criança. O uso de desenho-história foi uma alternativa encontrada para desencadear a discussão sobre os fatores de risco, uma vez que os professores demonstraram pouca familiarização com a expressão “fatores de risco” quando interrogadas sobre “quais as situações presentes no contexto familiar e escolar que podem ser considerados fatores de risco, por que ?”

No quarto encontro o tema explorado foi “qual a importância da creche e o papel do professor no enfrentamento dos fatores de risco?”

Esse estudo permitiu identificar as Representações Sociais dos professores de uma Creche Pública acerca dos fatores de risco ao desenvolvimento da criança e perceber as interações que se processam entre os membros do grupo sobre os eventos estressores, promovendo a explicitação de posturas, os princípios, às reações, modo de pensar e de agir, confirmando as ideias de Gatti (2005).

Essa técnica foi pertinente ao estudo das Representações Sociais, uma vez que as interações que se processam entre os membros do grupo sobre os assuntos relacionados ao objeto de estudo a fim de promover a explicitação de posturas, princípios, reações, modo de pensar e de agir.

Os processos de construção da realidade pelos participantes de um determinado grupo social é um dos aspectos fundamentais do grupo focal. É possível por meio dessa técnica de pesquisa conhecer as diferentes manifestações do grupo sobre determinado assunto, bem como as ideias que são partilhadas e aceitas por seus membros.

Por meio dessa técnica de pesquisa foi possível conhecer as diferentes manifestações do grupo de professores sobre fatores de risco, criança, direitos, família, bem como as ideias partilhadas e aceitas por seus membros.Por tratar-se de

questões pertinentes a comportamentos, atitudes a pesquisa foi desenvolvida com outras técnicas complementares.

3.4.2 Desenho-história

Para fomentar a discussão no grupo focal e ouvir as opiniões dos professores, empregou-se a técnica projetiva denominada desenho-história criada por Walter Trinca em 1972, como instrumento de investigação. Essa técnica assume uma posição intermediária entre os testes projetivos gráficos e temáticos, servindo para reunir processos expressivo-motores, mobilizando os sujeitos para expressar-se sobre o tema e favorecendo o desenho livre e também os processos perceptivo-dinâmicos com as verbalizações temáticas. Obteve-se a participação de todos os professores.

Nesta pesquisa, a técnica serviu apenas como detonadora de uma discussão partindo das expressões gráficas - desenhos feitos pelos professores descrevendo situações reais favoráveis a elaboração das histórias ou narrativas. A seleção e agrupamento dos desenhos se deu por tema ventilado nas falas. Essa técnica de análise considera toda comunicação como uma dinâmica em construção de significados (explícitos e/ou implícitos).

Procurou-se os significados contidos no desenho, nas estórias que descreviam as situações observadas e vivenciadas na creche o que permitiu novas leituras e reflexões, relacionando os desenhos às experiências da sala vividas pelos sujeitos. Os relatos eram permeados de gestos e expressões de espanto, de dúvidas e de reprovação das atitudes dos adultos em relação às crianças, como descrito no relato específico de cada encontro trazendo as falas dos professores para análise.

Segundo BAUER (2007 p.110), as narrativas estão sempre inseridas no contexto sócio-histórico e expressam um ponto de vista de alguém, portanto estão abertas a comprovação e propõem representações e interpretações diversas.

3.4.3 Entrevistas

A Entrevista focalizada (semi-estruturada ou semi-dirigida), foi utilizada de forma livre e informal, enfocando temas relacionados ao objeto da pesquisa e possibilitou aos professores entrevistados expressarem livremente suas opiniões, ideias, crenças sobre os assuntos abordados sob a forma de questionamentos.

Com finalidade exploratória, buscou-se detalhar as questões relativas aos temas elencados nas discussões do grupo focal para que os professores ficassem livres para discorrer sobre o tema sugerido, explorando amplamente cada questionamento feito. As questões que seguem foram utilizadas para complementar a discussão travada nos Encontros do Grupo Focal: Em sua opinião, o que é ser criança? A criança na família e na escola é considerada cidadã de direitos? Quais são dos seus direitos? São respeitados ou não? Como as crianças são tratadas na escola? E na família? As crianças apresentam algum tipo de comportamento considerado não aceitável ? Qual? Como o professor age em relação a essas crianças? Qual o significado de fatores de risco? Quais são os riscos observados no cotidiano da escola?E da família? E da sociedade? Esses fatores interferem nas práticas educativas na creche? Como os professores se comportam frente aos fatores de risco? A creche pode desenvolver algum trabalho com essas crianças? Qual? Como você se vê cuidando e educando crianças tão pequenas? A Creche exerce papel de apoio social e suporte afetivo para as crianças?

3.5 Procedimento de análise dos dados

Procedeu-se a análise de conteúdo por ser um conjunto de técnicas de investigação que, através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações cuja finalidade foi a interpretação das comunicações, segundo Bardin (2009).

Com o estudo sobre as representações sociais se busca mais precisamente os significados manifestos e latentes trazidos pelos sujeitos, portanto, é uma das formas de análise que atende aos pressupostos da pesquisa qualitativa (MINAYO, 2007).

Conforme Bardin (2009) o tema é considerado a unidade de significação que naturalmente emerge de um texto analisado, respeitando os critérios relativos à teoria que serve de guia para esta leitura. Sendo assim, buscou-se descobrir os núcleos de sentido das comunicações ou frequência como se apresentavam nas comunicações, o significando como algo representativo para o objetivo analítico visado (BARDIN, 2009).

Para proceder a análise dividiu-se as etapas, iniciando com a pré-análise partindo da organização das ideias iniciais, com as unidades de significado que estão interligadas, fatores de risco ao desenvolvimento; concepção de criança que o professor tem construído no seu imaginário e também a relação dos direitos políticos e sociais que são ou não respeitados, e que guardam relação com o processo desenvolvimento.

Figura 1 – Categorias de análise das RS dos professores de Creche

Fonte: Elaborada pela autora.

A primeira categoria selecionada para análise foi a concepção de criança, conforme a organização indicada por Bardin (2009) que considera o tema como a unidade de significação que naturalmente emerge de um texto analisado, respeitando os critérios relativos à teoria que serve de guia para esta leitura. Buscou-se descobrir a frequência como se apresentavam as temáticas nas comunicações, significando algo representativo para o objetivo analítico visado.

A discussão foi captada nas gravações e transcritas em forma de sínteses das discussões, percebendo-se o sentido mais geral das falas. Os elementos considerados repetitivos nessa discussão sobre a concepção de criança foram as afirmações de: “criança dependente”, “ser incompleto”, ser em desenvolvimento” etc.

A segunda categoria tratou dos direitos das crianças e processo de desenvolvimento da criança” em que a leitura de imagem deixou evidente a falta de respeito aos direitos básicos das crianças. Isso trouxe para discussão a concepção de “crianças sujeito de direitos” em que se usou imagens relativas aos direitos da criança.

A terceira categoria destacou “os fatores de risco ao desenvolvimento da criança” em que ficou manifesta nas falas e nos desenhos os eventos estressores, vinculados a família e a escola.

A quarta categoria selecionada foi a função da creche e o papel do professor. Estas categorias foram eleitas como base para se obter maior entendimento daquilo que caracterizava fatores de risco para o desenvolvimento da criança.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O estudo das representações sociais na área da Psicologia Social se configura como um caminho promissor que vai além da investigação sobre aquilo que os sujeitos pensam, percebem, compreendem sobre os fenômenos estudados.

Esse olhar psicossocial sobre as formas de conceber a criança, o sujeito de direitos e, para Moscovici (1990), esse olhar preenche o sujeito social, de um lado, com um mundo interior e, de outro, restitui o sujeito individual ao mundo social.

As representações sociais guardam uma relação muito estreita com o imaginário social que orienta as condutas e as práticas sociais e, ao analisar os intervenientes do processo educativo, busca-se nas falas dos professores a identificação de conhecimentos, ideias, sentimentos acerca da criança como sujeito de direitos.

4.1 Concepção da criança – 1º Encontro

A primeira reunião do grupo focal foi planejada e executada com o objetivo de discutir a concepção de criança presente no imaginário e nas expressões dos professores de Creche.

Ao iniciar a reunião procedeu-se à dinâmica da história de vida em que os professores foram falando da sua vida e experiências com crianças para, em seguida à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, lançar questões para discussão sobre “o que é ser criança” uma vez que a identificação de fatores de riscos ao desenvolvimento da criança passa necessariamente pela forma como se concebe o “ser criança”, visão que impregnada estará nas práticas pedagógicas desenvolvidas por cada professor em especial.

As verbalizações das professoras em sua maioria centraram-se na concepção de criança como um “ser incompleto” “ser em “desenvolvimento” “um pequeno aprendiz”, um “ser carente” como expressam os seguintes depoimentos:

> Ser criança é ser um pequeno aprendiz, porque a criança aprende tudo através da imitação, das canções, das brincadeiras e da convivência com outras crianças. (P1).

> Ser criança é ser sujeito em constante desenvolvimento. (P2).

Quando solicitado à professora (P2) o significado de expressão. A professora exemplificou:

> A criança nessa fase da vida desenvolve mais o aspecto social, porque na Creche há atividades de socialização como as brincadeiras, os jogos, os passeios e a rodinha. (P2).

Quando solicitado à professora (P2) o significado de expressão "constante desenvolvimento" a professora exemplificou:

> A criança nessa fase da vida desenvolve mais o aspecto social, porque na Creche há atividades de socialização como as brincadeiras, os jogos, os passeios e a rodinha. (P2).
>
> Ser criança é ter características próprias e ser carente de apoio do adulto para aprender e crescer. (P3).

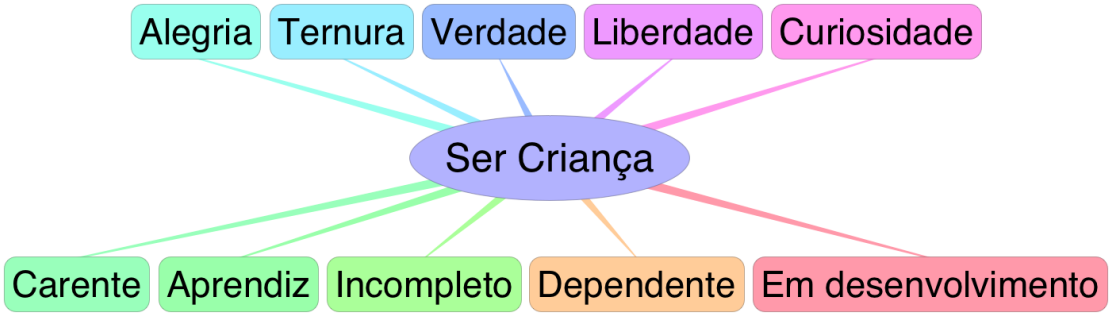
Ampliando as ideias acerca das características próprias da criança e da necessidade do apoio do adulto a professora 3, explicou:

> [...] que as crianças esperam a aprovação da tarefa, procura orientação do professor, pergunta demais aquilo que não compreende e possui características especiais. (P3).
>
> [...] a curiosidade, a alegria, a dependência do outro a insegurança e a vontade de ficar sempre junto da professora. (P3).
>
> [...] ser criança é estar em crescimento e desenvolvimento com apoio dos adultos. É crescer em estatura, idade e em conhecimentos e descobrir o mundo pela curiosidade, pela pergunta e pela observação. (P4).

Outra forma dos professores conceber o que é ser criança diz respeito aos aspectos valorativos presentes numa concepção que expressa aspectos da tendência romântica e idealizada.

> Ser criança é alegria e ternura [...] é estar de bem com a vida e encontrar motivos para sorrir e alegrar as pessoas adultas. (P5).
>
> Ser criança é ser livre, ser feliz, ser curioso e agradável e ter alguém por perto para dizer não pode e não deve. (P6).
>
> Ser criança é falar a verdade sem medo e aprender pela curiosidade, pois ela aprende tudo que ouve e também diz o que sabe a qualquer hora e em qualquer lugar. (P7).

Figura 2 – Elementos representacionais da concepção de criança para professores de Creche



Fonte: Elaborada pela autora.

Ao focalizar a representação das professoras acerca do “ser criança” percebe-se a preocupação em destacar a dependência de outro para desenvolver-se e o que converge para um dos eixos da teoria de Vygotsky acerca da interação social e do valor do outro na construção do sujeito.

Segundo Pinto e Sarmento (1997, p. 33):

> Quem quer que se ocupe com a análise das concepções de criança que subjazem quer ao discurso comum quer à produção científica centrada no mundo infantil, rapidamente se dará conta de uma grande disparidade de posições.

Nas falas dos professores percebe-se que uns valorizam a criança real – como ela é – com suas singularidades de criança e outros se reportam ao que lhe falta e o que ela poderá vir a ser. De modo geral, expressam-se favoráveis à necessidade de proteção face as ameaças do mundo e outros só destacam o que é necessário para sobreviver.

A visão romântica e a imagem de criança inocente frágil, dependente do adulto são reiteradas nas falas quando os professores afirmam a criança como “um ser ingênuo”, “terno”, ”verdadeiro” e “alegre” e essa concepção tem sustentação no paradigma filosófico de Rousseau ao escrever Emílio, sua obra clássica que apresentou a tese de que “[...] a natureza é genuinamente boa e só a sociedade a perverte” (SARMENTO, 2007, p. 31).

A seleção e planejamento das atividades da creche traz, subjacente, as formas como as crianças são vistas pelos professores, incidindo de forma significativa sobre as expectativas que eles constroem em torno da aprendizagem e do desenvolvimento de cada criança em especial, portanto atribuiu-se uma grande importância a esta discussão .

Os documentos oficiais como a Política Nacional para a Educação infantil, nos Referenciais Curriculares Nacional para a Educação infantil datados de 2009,

explicitam o reconhecimento da criança como “sujeito de direitos”, “um sujeito ativo”, competente, com potencialidades a serem desenvolvidas nos diferentes tempos e espaços, rompendo assim com o paradigma da criança frágil, inocente, dependente e incapaz e dando lugar à concepção da criança rica, forte, poderosa e competente, construtora de conhecimento, identidade e cultura.

A representação social de criança está ancorada na realidade conhecida, nas experiências anteriores, nas vivências e nas expressões usadas de “ser incompleto”, “aprendiz”, “ser em desenvolvimento” e a objetivação que consiste em dar corpo aos esquemas conceituais traz subjacente a naturalização da visão adultocentrica de criança como um vir a ser tão presente nas práticas educativas.

De acordo com Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 71) faz-se necessário contextualizar a visão de criança ou de infância em relação, ao tempo, ao local e à cultura, conforme a classe social a que pertence, não ignorando ainda o gênero. Para os autores não há criança natural ou universal, mas muitas infâncias e crianças.

Dessa forma, faz-se necessário avançar para a compreensão de que as crianças expressam sentimentos, relações diferentes de acordo com o contexto histórico e cultural em questão e que devem ser percebidas como seres concretos, possuidores de características e particularidades próprias.

Nas diretrizes pedagógicas a criança é concebida como um ser humano completo que, embora em processo de desenvolvimento e, portanto, dependente do adulto para sua sobrevivência e crescimento, não é apenas um "vir a ser". Ela é um ser ativo e capaz, motivado pela necessidade de ampliar seus conhecimentos e experiências e de alcançar progressivos graus de autonomia frente às condições de seu meio, mas, no contexto escolar, a forma como o professor percebe essa criança é fator determinante para a qualidade da ação planejada a ser desenvolvida na Creche.

4.2 Direitos da Criança – 2º Encontro

No segundo encontro do grupo focal utilizou-se algumas imagens relativas aos direitos da criança aprovados na Convenção sobre os Direitos da Criança

adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de setembro de 1990.

A razão da escolha dessas imagens se deu por conta da necessidade de estimular os professores a discutir o atendimento à criança numa creche que respeita seus direitos e em função de ter sido uma temática discutida bem recentemente com os professores pela Coordenadora Pedagógica e, ainda, por entender que o desrespeito aos direitos guarda relação com os fatores de risco. Os professores escolheram as imagens mais significativas e estabeleceram relação entre os direitos negados, que se constituem fatores de riscos para as crianças no cotidiano familiar e escolar, e que são observados em relação ao fato de serem cidadãs de direitos.

As imagens usadas para validação comunicativa e avaliação da extensão e uso de conhecimentos culturais socialmente partilhados. Como afirma PENN (2007, p.338), a semiologia pode ser combinada com alguma forma de coleta interativa de dados e, em Grupo Focal, entrevistas são escolhas óbvias, exigindo apenas que o pesquisador tenha o trabalho de focar a atenção dos participantes no material, sem conduzir as suas respostas.

Com as imagens buscou-se incentivar a verbalização e ao mesmo tempo verificar as contribuições em termos de conhecimentos culturais dos professores sobre os direitos da criança (definidos pelo ECA, em 1990), aos quais as imagens se referiam e através dos quais elas foram interpretadas, percebendo-se as relações e correspondências e tendo como foco o objeto da pesquisa de identificar os fatores de risco ao desenvolvimento da criança.

Ao comentarem cada figura selecionada ficou claro nas falas que os direitos básicos à atenção e proteção, brincar, estudar e ser amada, ainda estão bem distantes de serem viabilizados, pois consideram “que todos os direitos conquistados pelos movimentos sociais “ ainda não “saiu do papel”, deixando evidente nas expressões faciais e nas palavras, o descrédito na legislação e no poder público, considerando verdadeiro engodo, pois a consideram inatingível.

Os professores, ao estabelecerem a conexão entre os direitos de brincar, de ter um nome, de estudar, de receber atenção individual, de ter uma família, receber proteção, se manifestaram assim:

> A criança hoje é considerada um sujeito de direitos, por meio das leis, estatutos e declarações, no entanto, muitos desses direitos conquistados

> não são respeitados pelos adultos que convivem com elas e muitas vezes acabam por impor suas vontades, reduzindo e até mesmo negando o espaço da criança viver e ser feliz. (P 7). Figura 3 – Direito a proteção e abrigo

Fonte: www.dudh.org.br

Figura 4 – Direito a educação e a atenção aos portadores de necessidades especiais

Fonte: www.dudh.org.br

Ao apresentar as Figuras 3 e 4 tendo como foco a exploração do menor, o abandono e a educação e cuidados especiais, os professores demonstraram conhecimento acerca dos direitos ancorados nos estudos sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e foram manifestando as ideias de forma bem livre e tranquila, sendo assim registradas:

> Há muitos direitos assegurados em lei, mas não são respeitados nem no espaço familiar e nem no espaço escolar. (P3).

> [...] Um dos direitos que não vem sendo respeitado é o direito de brincar porque nem tem espaço em casa e falta espaço na escola também e nas praças públicas o que impede da criança extravasar suas energias e desenvolver capacidades físicas e nem é seguro brincar na rua. (P1).
>
> Os direitos precisam sair do papel, pois viver numa situação de marginalidade desde pequeno é antecipar uma situação de desprezo e prisão. (P2).

Quando buscamos explicação para a alusão a depressão e a prisão tratada pela Professora 1 como fatores de risco ao desenvolvimento e não obtivemos explicação, ficando nas entrelinhas o perigo das drogas.

Figura 5 – Direito ao amor e à compreensão por parte dos pais e da sociedade

Fonte: www.dudh.org.br

Esta imagem por si só fala: Uma criança sendo abraçada pelos pais exprime assim o direito de ser protegida, amada e amparada em primeiro lugar diante de qualquer situação desastrosa.

> [...] a realidade mostrar outras imagens de crianças na rua até a madrugada, criança consumindo droga desde cedo, criança sendo usada pelos pais separados para agredir o outro ou sendo explorado no trabalho nas feiras ajudando as mães. (P6).

Percebeu-se que os professores quando falam dos direitos da criança já sinalizam para os fatores de risco, pois a violência, a falta de maturidade dos pais para lidarem com as crianças, a falta de responsabilidade dos pais, os conflitos e

agressões na família e a falta de atenção e respeito ao direito de brincar, vai configurando vulnerabilidade e exposição aos fatores de risco.

> O direito de brincar não tem sido respeitado nem mesmo pelos dirigentes da cidade, pois não há praças, parques para as crianças e nas casas não há espaço seguro para brincar. Na escola também falta um pátio maior para as crianças correrem livremente e tem mais um agravante tem mãe que fala zangada que o menino tá brincando na sala de aula e não tá aprendendo as lições. (P3).

O brincar como direito é considerado uma atividade intensa e típica da infância, uma vez que a ludicidade é definida como princípio estético nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (1999/2009) e considera o direito a brincar como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética e a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma.

Ao conceber a infância, associa-se de imediato a ideia do brinquedo, de brincadeira e do jogo e, pensar uma creche sem espaço lúdico, é faltar com o respeito ao direito de ser criança e perder a oportunidade de desenvolver o equilíbrio, a expressividade, a lateralidade e a coordenação corporal da criança, propícios ao desenvolvimento das habilidades básicas necessárias à vida, tais como define o eixo Movimento no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. (BRASIL, 1998).

Foram recorrentes os depoimentos e expressões das professoras participantes do estudo, reafirmando que:

> Os direitos da criança “não estão sendo respeitados nem pela família, nem pela escola e muito pouco pelo poder público”. (P5).

Os professores percebem o descaso e denotam descrédito nas políticas de governo, nos Programas e Projetos governamentais voltados à proteção ao cuidado e a atenção à criança.

Vê-se que as formas como se referem aos direitos está ancorada em princípios políticos dos direitos especialmente no ECA, que descreve, no art. 17, o direito ao respeito, à inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores.

Figura 6 – Direito ao amor e a lazer

Fonte: www.dudh.org.br

A expressão da Professora 5 ao referir-se a imagem que escolheu para analisar foi de espanto:

> Ah! Como é tudo bonito o que está escrito na legislação e como é triste constatar que as crianças hoje são vítimas de tanta violência e onde ficam os seus direitos? (P5).

Para esclarecer perguntamos quais direitos não são respeitados e qual o tipo de violência que as crianças são expostas e ouvimos dela:

> [...] e falta atenção, a falta de escola, de brinquedos e espaços para brincar e também do amparo dos pais (P5).

> Outro direito desrespeitado e que pode se constituir fator de risco ao desenvolvimento é o direito a educação, começando pela creche que não existe nos bairros é tanto que fica difícil atender todas as crianças do bairro (P1).

> As crianças só têm direito no papel, pois no dia-a-dia nem mesmo nas casas dela esses direitos são respeitados (P3).

Quando interrogamos a Professora 3, sobre quais os direitos que não saem do papel, afirmou que são os direitos ligados a “atenção” ao “brincar”, “estudar” ter um lar e uma família. Ainda justificou que “falta da figura do pai em muitas casas”. (P3).

Figura 7 – Direito a educação e compreensão

Fonte: www.dudh.org.br

> Meu pai do céu! Esta gravura mostra as crianças estudando numa escola bonita com um sorriso no rosto e a professora muito feliz, mas nem sempre acontece no mundo real, pois as escolas para crianças de 3 anos sobrevivem graças ao interesse do diretor, dos professores, pois em São Luís mesmo com recursos do FUNDEB chegando o repasse não é feito, pois estamos há mais de seis meses sem receber nossos salários... É mole... A gente fica pelo compromisso. (P7).

A expressão da professora eivada de decepção pela falta de escolas de qualidade para as crianças de 0 a 3 anos, pois não tem Creches e as Escolas Comunitárias não tem recebido a atenção do poder público para manter as crianças em tempo integral e liberar as mães para o trabalho.

As professoras perceberam a dicotomia entre o que está assegurado na Constituição Federal de 1988 e a realidade apresentada visivelmente nas condições reais de atendimento à criança pelo poder público e o ocorrido no cotidiano, retratando o descaso com a garantia de melhores condições de funcionamento para as Creches existentes, com vistas a atender a demanda de crianças de 0 a 3 anos.

As professoras participantes do estudo, também manifestam sua preocupação com a violência familiar que afeta as crianças nessa fase, ferindo os direitos de estudar, brincar, de ser e pensar como criança.

Percebem também que os pais desconhecem os direitos da criança e deixam as mesmas, presenciarem uma serie de coisas não apropriadas para a idade, por exemplo: as intimidades dos pais, os palavrões, xingamentos e as brigas dos adultos.

> [...] alguns pais não sabem nem o seu papel, permitindo a criança mandar e dizer o que ele deve fazer e que alguns pais separados permitem que a criança presencie as brigas, as carícias e participem da vida adulta dando opiniões e ouvindo tudo sem regras e nem obediência. (P1).

> A gente vê muita coisa no jornal caracterizando a violência na vida das crianças devido a falta de responsabilidade dos pais com as crianças e até mesmo em relação aos cuidados básicos como dar um banho, assear antes de trazer para a escola, até o ponto de agredir fisicamente e muitas vezes ameaçar, prometer e não cumprir e envolver as crianças nas brigas, nos diversos relacionamentos, nas fofocas da rua. O que comprova que a criança não é respeitada na sua identidade. (P2).

Quando as Professoras 1 e 2 se referem a marginalidade e ao nível de violência em que as crianças são submetidas e por que é tão difícil fazer a lei sair do papel, eles acrescentaram ainda “a falta de amadurecimento de mães adolescentes que não querem renunciar nada pelo bem da criança” e geralmente as crianças são entregues a pessoas que não fazem parte do convívio, citando como exemplo os pais que deixam seus filhos na Creche e esquecem que devem busca-las no horário determinado.

> O direito de brincar não tem sido respeitado nem mesmo pelos dirigentes da cidade, pois não há praças nem parques para as crianças e nas casas não há espaço seguro para brincar. Na escola também falta um pátio maior para as crianças correrem livremente e tem mais um agravante tem mãe que fala zangada que o menino tá brincando na sala de aula e não tá aprendendo as lições. (P3).

Foram recorrentes nos depoimentos e expressões das professoras participantes do estudo, que reafirmam que os direitos da criança não estão sendo respeitados, portanto, a vulnerabilidade das crianças e a exposição aos fatores de risco são maiores.

A partir da discussão sobre os direitos da criança suscitado pela leitura de imagem pudemos verificar que a ideia de direitos negados guardam estreita relação com os fatores de riscos.

4.3 Fatores de risco ao desenvolvimento – 3º Encontro

Face às discussões anteriores sobre o que é ser criança e ter direitos assegurados constitucionalmente, tornando visível uma concepção de criança idealizada ou muito romântica que descaracteriza o ”ser criança hoje” numa sociedade mutante e repleta de imagens, sons, palavras, enfim permeada por múltiplas linguagens, a discussão sobre fatores de risco ao desenvolvimento foi ocorrendo pausadamente e percebeu-se pouca familiarização do grupo com o termo

“fatores de riscos” e foram associando o termo com o sentido de “ameaça”, “perigo”, “fragilidade” tudo aquilo que pode intervir de modo negativo na vida da pessoa.

O sentido de incompetência, de impotência, de falta de algo ou mesmo a negligencia de alguém pode gerar problemas futuros, enfim, tudo que pode vir a interferir no desenvolvimento da criança.

A representação de fatores de risco também está ancorada na conduta antissocial das crianças, expressas nos comportamentos inadequados e nas manifestações de descontrole das emoções. Percebe-se muita agressividade no meio infantil, o que vem sendo atribuído aos fatores individuais, familiares e ambientais (BALLONE, 2003).

Os estudos sobre a primeira infância tem concentrado a atenção em riscos relacionados a mortalidade infantil, nutrição e saúde. Entretanto, nesta pesquisa as representações de fatores de risco, segundo as ideias expressas pelos professores são riscos predisponentes,caracterizados pela vulnerabilidade psicossocial, pois as primeiras experiências, a resposta ao estresse e as influências socioculturais, deixam marcas para toda a vida da pessoa (KUCZYNSKI, 2008).

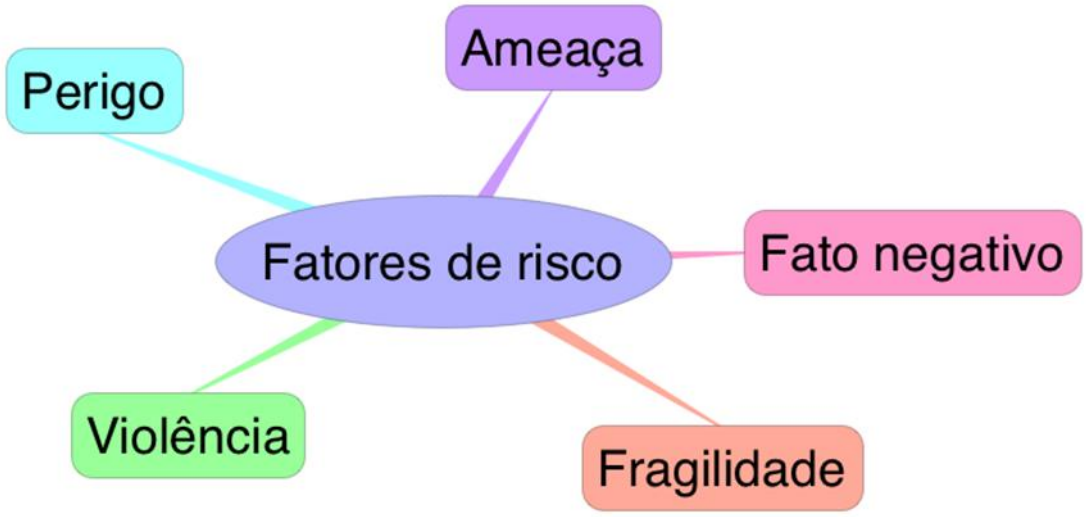
Ao serem questionados sobre os fatores de riscos percebidos por meio do comportamento manifesto pelas crianças da Creche, procederam a associação das palavras e de termos usados para classificar e caracterizar as ideias dos professores:

> Tenho notado pouca afetividade, punição e agressão física quando a escola faz alguma reclamação já houve até espancamentos e também já observei na minha sala a demonstração de pais que preferem um filho e demonstram indiferença para com o outro. (P5).
>
> Tem tantas ameaças ao desenvolvimento da criança a começar pela desnutrição e pobreza, ficam comendo besteira, pois nem os pais sabem direito o que é alimentação boa para as idades e a situação de pobreza nem permite comprar mesmo, né? (P6).
>
> Ih !!!! Fator de risco é igual a violência porque deixa marcas que refletem na sala de aula, pois eu tenho um aluno muito agressivo, morde as outras crianças e fica dizendo que vai matar o colega, pois ele é brabo mesmo e ninguém gosta dele mesmo porque ele é muito ruim... Chega me dá até medo e tem hora que ele tá muito zangado e tira a concentração de todas as outras crianças. (P7).
>
> Tem criança aqui que não respeita ninguém e se acha o rei do mundo e a gente vê que também não tem respeito pelos pais que acham engraçadinho as respostas dos filhos e até dizem: ele é assim mesmo em casa, em todo lugar. Eu acho que a falta de limite e indisciplina é causada pelos pais que não sabem dar ordens, impor limites, dizer não e assegurar a ordem. (P8).

As opiniões envolvem atitudes, opiniões, enfim retratam manifestações diversas que estão ancoradas em conceitos de família nuclear, papel da família no processo educativo e ainda a negligencia e a falta de maturidade dos pais, chegam a comprometer as relações estabelecidas na instância primária de socialização que é a família.

As expressões com ocorrência superior a três vezes foram agrupadas na figura 4, apresentando as interpretações feitas à luz de teorias de Vygotsky quando trata das interações e mediações e construção coletiva da auto imagem da criança destacando-se o papel do outro na formação da personalidade da criança.

Figura 8 – Elementos representacionais de fatores de risco



Fonte: Elaborada pela autora.

A concepção de fatores de risco para os professores está ancorada naquilo que lhes é familiar, enraizado em conceitos antigos como a ameaça, o perigo, a falta de respeito aos direitos de estudar, de brincar, enfim aquilo que impede algo bom acontecer dentro da normalidade e a objetivação como forma de dar visibilidade a essa ameaça, ao perigo é a maneira como a criança se comporta na Creche e como é tratada como um ser incompleto, um vir-a-ser e dão visibilidade através das expressões usadas no tratamento diário em que ora são tidos como vítimas e ora como transgressores dos limites impostos através de combinados ou pela carga de agressividade.

As pesquisas realizadas no final da década tem mostrado a ruptura do equilíbrio entre autoridade e afeto em relação aos filhos, acontecida antes mesmo da

satisfação plena de suas necessidades básicas de afeto e disciplina interna, consideradas fundamentais para a autodeterminação futura. Essa ruptura precoce pode criar carências que dificilmente serão compensadas na vida (GRÜNSPUN, 1982).

Os estudos realizados por Kooler (1999) mostram que uma criança que nasce em um lar violento está exposta a fatores de risco ao seu desenvolvimento e de modo geral, mesmo não sendo vítima direta da violência, ela pode apresentar problemas de comportamento em decorrência da exposição à violência conjugal.

Os professores afirmaram que:

> A sociedade já expõe a criança aos fatores de riscos e cada dia fica mais difícil educar crianças em meio aos perigos que vão desde acidentes domésticos, agressões dos pais, falta de cuidados e falta de carinho dos pais, até a agressão ou abandono, pois acho que é porque ninguém tem tempo para a criança e ela fica ligada na TV aprendendo o que é favorável e também desfavorável ao desenvolvimento humano. (P1)
>
> Eu não sei se são fatores, mas considero riscos tudo que ameaça e causa algum desastre na vida da criança. (P2).
>
> Sei que há muitos riscos e os maiores estão relacionados à família, como: falta de apoio emocional, falta de preparo dos pais para educar os filhos, deixam as crianças entregues a terceiros, muitos são criados pelos avós, pois são filhos gerados na experiência de “ficar”, nas balados. (P3).
>
> Falta de afeto e atenção dos pais devido às ausências do lar e as desavenças na família chegando até as separações, agressões físicas, palavrões então na escola elas mandam vê aqueles palavrões de forma bem natural. (P4).
>
> Os conflitos familiares, a falta de limites decorre em grande parte da falta de maturidade do casal em relação à imposição de limites para a criança. A falta de das ordens ou regras estabelecidas. Essas crianças chegam aqui na Creche e não respeitam as normas e se acham os donos do mundo. Separação dos pais e as brigas na família deixam as crianças ansiosas, tristes e agressivas. Elas sentem a ausência dos pais devido à indiferença e falta de acompanhamento às atividades pedagógicas. (P5).

Os depoimentos dos professores asseguram que as relações estabelecidas entre crianças com problemas de comportamento e seus genitores são caracterizadas, em sua maioria, por práticas coercitivas denominadas por Dessen (2004) como práticas disciplinares inadequadas, carregadas de hostilidade, indiferença, negatividade, restrição emocional, pouca afetividade e apoio. Aspectos que podem ser observados nos depoimentos dos professores.

Para complementar as ideias e perceber aquelas convergentes, tendo em vista o sentido das informações, crenças, valores acerca de fatores de risco ao desenvolvimento da criança, aplicou-se o desenho-estória como técnica projetiva complementar e utilizou-se uma questão indutora: Quais as situações que se apresentam como fatores de risco ao desenvolvimento da criança da creche? Os professores desenharam e depois foram descrever verbalmente e por escrito a estória ali representada visualmente, demonstrando fatos reais para os narradores.

As informações foram organizadas e adicionadas a outras informações e, quando do processo de revisão de literatura, procedeu-se à interpretação e análise das falas que trazem ideias, conhecimentos e representações da realidade experienciada pelos professores.

> A preferência demonstrada pelos pais por um dos irmãos e a falta de cuidados com o corpo e alimentação da criança, a falta de atenção e de demonstração de carinho, pois tratam como se a criança não tivesse emoções. (P7)

Figura 9 – Desenho da Professora (P 7)

Fonte: Reprodução da autora.

> A falta de maturidade das mães ao deixarem os filhos sob a responsabilidade de terceiros ou convivendo com adultos (avós, tias e tios) participando das conversas interessantes para o adulto e sem companhia para brincar, fantasiar, imaginar, enfim, ser criança. Além da falta de atenção e acompanhamento em relação à alimentação, ao banho, deixando os cuidados básicos sobre a responsabilidade da escola. (P8).

A forma como os professores julgam o real, o percebido, o pensado revela de certa forma uma teoria que se faz presente na forma de interagir e encaminhar as atividades em sala de aula, pois o objeto percebido confirma as características

observadas, encontrando reforço em Jodelet (1990) ao citar questões que servem de base da teoria: como o social interfere na elaboração psicológica que constitui a representação social e como essa elaboração psicológica interfere no social.

Neste encontro os professores apresentaram ideias acerca das ameaças da creche e das práticas docentes ao desenvolvimento da criança, uma vez que tudo que causa ameaça a tranquilidade da criança pode se constituir risco ao desenvolvimento, o que fica bem delineado nesta fala:

> [...] a relação com os colegas e com a professora eu acho que é fator de risco e muitas agitações e agressividade na sala às vezes tem a origem nas dificuldades financeiras da família que chega a ameaçar a segurança da criança, pois muitas vezes precisam mudar de casa ou de bairro e até de escola. (P6).

Segundo Mazzotti (1994) a representação sempre se constrói sobre um "já pensado", manifesto ou latente. A "familiarização com o estranho" pode, com a ancoragem, fazer prevalecer quadros de pensamento antigos, posições preestabelecidas, utilizando mecanismos como a classificação, a categorização e a rotulação. E classificar, comparar, rotular supõe sempre um julgamento que revela algo da teoria que temos sobre o objeto classificado.

Figura 10 – Desenho da Professora (P5)

Fonte: Reprodução da autora.

> Aqui os pais tratam os filhos de forma diferenciada, demonstrando carinho e atenção quando se dirigem a um deles com palavrões e grosserias quando se dirigem ao outro. Observou-se a preferência demonstrada por um em detrimento do outro. Isso tem causado muita insegurança por parte da criança que se sente discriminada. (P1).

Embora seja recorrente na literatura e na mídia, a figura do filho rejeitado geralmente vem acompanhada de um final trágico. Os estudos realizados por Corsino (2009) revelam a sensibilidade dos bebês às manifestações afetivas e estéticas do seu meio cultural, assim como a importância do compartilhamento da emoção e atenção desde cedo nas relações interpessoais, demonstram a capacidade de interagir com o outro por meio dos recursos de que dispõem. Assim sendo, a família exerce um papel importante na formação da pessoa.

A autora afirma que os conflitos interparentais e as atitudes segregadoras praticadas frequentemente no seio da família, provocam uma mistura complexa de adversidades crônicas, considerados assim, ”eventos estressantes” que se constituem fatores de risco ao desenvolvimento.

Há também, muitos outros aspectos que dão origem aos “eventos estressores”, quase sempre advindos de mudanças de escola, de professor, de bairro ou residência,que mobilizam a criança a conviver com situações novas e novas figuras a exercerem a autoridade na escola.

A Professora 2 desenhou e procedeu a narrativa sinalizando outro fator de risco.

Figura 11 – Desenho da Professora (P2)

Fonte: Reprodução da autora.

> Essa imagem retrata a mãe que faz todas as vontades das crianças e quando falamos que as crianças não obedecem e não cumprem as regras estabelecidas pela escola ela apenas sorrir e afirma que em casa eles são assim mesmo e que não pode fazer nada para mudar o jeito delas serem. (P2).

Vê-se que as dimensões contidas nessa fala referem-se a “falta de maturidade”, a “negligência” por parte de uma mãe que deixa as crianças de 3 e 4

anos assumirem o comando de tudo, sem nenhum limite, além de transferir para a escola a responsabilidade de assumir sozinha a função de educar, cuidar e disciplinar o filho.

Tal constatação confirma a fragilidade das relações entre pais e filhos e o descaso com as noções de respeito e autoridade, aspectos que devem caracterizar a assimetria da relação adulto-criança. Os estudos realizados por Dessen (2004) comprovam que os comportamentos caracterizados como totalmente permissivos podem produzir efeitos danosos à auto-regulação das emoções e ou promover o reforçamento de comportamentos agressivos.

A Professora 4 desenhou uma cena relacionada a atitude específica de uma determinada criança que está em fase de adaptação ,visto ter sido transferida de outra comunidade .Portanto fez a narrativa do desenho assim:

Figura 12 – Desenho da Professora (P4)

Fonte: Reprodução da autora.

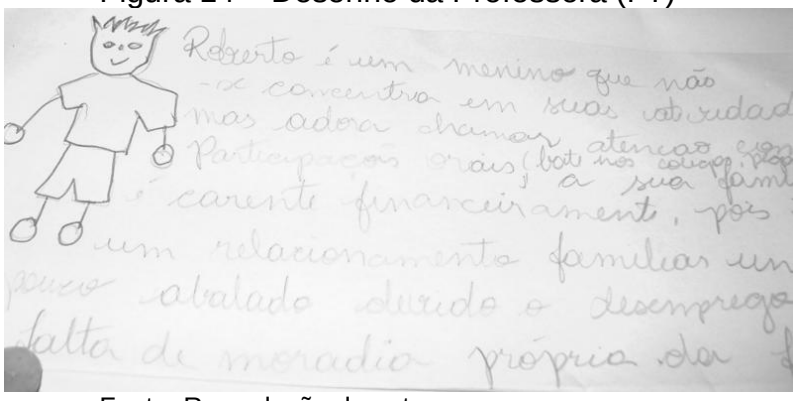
> Na minha sala tem uma criança de nome [...] que não obedece ninguém e só faz aquilo que está no seu querer. Todos os dias trazem brinquedos para a sala e mesmo conversando com os pais eles permanecem com a mesma atitude permissiva, deixando a criança livre para fazer tudo que sente vontade, inclusive bater nos colegas e gritar com todo mundo ,sentindo-se "o dono do mundo" . O ruim é que as crianças já estão imitando pois acham bonito as atitudes . (P4)

Figura 13 – Desenho da Professora (P6)

Fonte: Reprodução da autora.

> Essas crianças são filhos de um associado [...] são pais que não impõem limites, pegam as coisas dos colegas, destroem todos os brinquedos, esperneiam, gritam e mordem os outros. Os pais se omitem a intervir de forma atenciosa e enérgica. Limitando-se a confirmar que as crianças agem assim porque foram criados pelos avós. As crianças estudam em salas diferentes, mas apresentam o mesmo comportamento. (P6).

Figura 14 – Desenho da Professora (P7)



Fonte: Reprodução da autora.

> Este menino morava com a mãe no interior e devido ela consumir droga o Conselho Tutelar transferiu para São Luis a fim de vir morar com o pai que até então ele não conhecia. Sabemos que essa criança era criada solta e aqui ele quer ficar livre correndo, chamando a atenção dos colegas e não se concentra em nada e nem atende aos professores. A gente acha que ele tem já sofreu muitas privações materiais e afetivas também. (P7).

A fala dessa professora chama a atenção para uma questão importante sobre a presença da na vida dos filhos, compartilhando os erros e os acertos, aprendendo juntos, assim a criança vai dividindo responsabilidades o que é confirmado por Dias (2007) ao assinalar a importância da convivência dos filhos com os pais, uma vez que o distanciamento entre pais e filhos pode produzir sequelas de ordem emocional e reflexos no seu desenvolvimento.

Os depoimentos das professoras, em grande parte, apontam a família como alvo desencadeador de fatores de risco psicossociais, fatores de risco de ordem econômica, relacionados às condições de vida da família, portanto destacam a

pobreza dos pais, a baixa escolaridade da mãe e o desemprego são relacionados ao contexto familiar: abandono afetivo, desestruturação familiar; discórdia na família; separação dos pais; maus tratos físicos privação de cuidados maternos; maus tratos emocionais; ausência dos pais; agressões no lar; pais usuários de drogas e conduta negligente dos pais.

Os fatores de risco de ordem pessoal expressos no comportamento manifesto pela criança decorrem do distanciamento da família, da pouca comunicação com os pais, da carência de atenção e cuidado, portanto estão situados no ambiente familiar e se relacionam diretamente às características maternas e paternas.

Faedi (2004, p.11) afirma que:

> [...] a família tem apresentado dificuldades em conciliar e harmonizar os tempos dos pais com os tempos dos filhos, sobretudo na organização da rotina de trabalho, da frequência e acompanhamento escolar, dos compromissos sociais e do lazer.

Nas comunicações e narrativas não se percebeu a presença de fatores de risco de natureza genética, tais como desordens afetivas dos pais, déficit de atenção e isolamento, e sim fatores de natureza psicossocial causadores de estresse e que oferecem risco ao desenvolvimento, como mostra a Figura 15 – Dimensão psicossocial dos fatores de risco ao desenvolvimento da criança.

Fonte: Elaborada pela autora.

Esta figura foca aspectos pertinentes à dimensão psicossocial destacando o papel da família como causadora de estresse gerado pelas circunstâncias, condições de vida e negligências que geram conflitos familiares, falta de limites,

demonstração de preferência por um dos filhos, falta de afeto, que geram por outro lado, as crianças apáticas ou agressivas, sem expectativas e sem limites apresentam dificuldades de aprendizagem e de socialização.

Há que se buscar mecanismos que superem as fragilidades dos laços familiares, tais como a perda gradual da autoridade paterna , o distanciamento da figura materna do núcleo familiar, mesmo que demande uma proposta de ação junto à família.

Koller (2004) considera a exposição aos fatores de risco pode fortalecer a condição de vulnerabilidade, contribuindo para a compreensão do que ocorre com o individuo em situação de risco. E Yunes e Szymanki (2001) também estudam a vulnerabilidade e afirmam que esta “se relaciona tanto aos fatores internos do indivíduo (baixa autoestima, traços de personalidade) como às condições externas, como as práticas educativas parentais ineficazes, que podem deixar as crianças, cada vez mais vulneráveis, demonstrando falta de entusiasmo pela vida, sentimento de inferioridade, de insegurança e passividade ou mesmo o oposto como irritabilidade, agressividade, indisciplina e violência verbal.

Dado o reconhecimento da importância de componentes do ambiente sobre o desenvolvimento da criança a escola é um espaço que pode influenciar positivamente no processo de desenvolvimento da criança cidadã, portanto, desde a ambientação, organização da sala até as formas como o professor planeja as ações e interage com a criança.

A escola tem a função social de promover a formação da criança e a Educação Infantil ,especificamente deve promover o desenvolvimento integral da criança nos vários aspectos em cumprimento ao prescrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional , complementando a ação da família .

A Educação Infantil deve ocorrer em ambientes adequados à faixa etária de 0 a 3 anos de idade, dispondo de mobiliário adequado ,brinquedos , materiais diversificados para dinamização dos eixos curriculares artes visuais , música, movimento, linguagem oral e escrita , matemática e natureza e sociedade .

Mesmo com a definição de critérios de credenciamento das Instituições de Educação Infantil percebe-se que falta maior rigor na seleção dos professores para atuarem junto às crianças pequenas , uma vez que os princípios da ludicidade , sensibilidade , criatividade também precisam ser colocados como critérios de

seleção aliados à formação pedagógica e a experiência , uma vez que o papel do adulto é fundamental frente ao desenvolvimento da criança .

Há que se primar pelas boas práticas pedagógicas que visem à elevação da autoestima das crianças, da confiabilidade, da alegria de viver , pois o professor que vai proporcionar experiências enriquecedoras e prazerosas para as crianças deve ser munido da capacidade de gostar de si mesmo, sentir –se confiante, amado para poder interagir de forma construtiva com os outros .

Observa-se a falta de sensibilidade , de criatividade , enfim de competência ética, estética e técnica para atuar junto às crianças que cantam, brincam , sonham, fantasiam vivendo uma etapa da vida em que brincando vai compreendendo o mundo e a escola precisa ficar atenta aos profissionais que estão em contato com as crianças diariamente , para que não seja deflagrado a cultura do medo de perder afeto, quando não se comportam de acordo com as regras estabelecidas e demonstrem a insegurança e falta de vontade de ficar na escola .

A capacidade de perceber as características de cada criança, a natureza das atividades propostas , a organização do ambiente escolar , o processo de adaptação da criança e os comportamentos manifestos requerem do professor certas habilidades e competências ,além da formação psicológica com vistas a encaminhar o processo de cuidar e educar num contexto diferente do contexto familiar e que requer planejamento, acompanhamento, registro e socialização das informações junto à família .

A escola, portanto é uma instância de formação necessária e para as crianças deve ser povoada de alegria, criatividade, atenção, amorosidade para que em cada ação seja clara a intenção e o professor precisa ter domínio daquilo que promove, com vistas a envolver as crianças e encaminhar as situações didáticas ou comportamentais típicas da escola que atende as crianças pequenas.

O espaço físico, a organização do ambiente, a distribuição do tempo escolar, a qualidade da alimentação, o momento do e do sono, devem ser considerados com atenção pelas instituições, além da seleção dos profissionais, qualificação, formação continuada dos profissionais, proposta curricular e plano de cargos e salários, pois todos estes aspectos podem causar situações de risco ao desenvolvimento da criança.

Observou-se na figura 15 que foi identificado alguns riscos no contexto da Creche, de natureza psicossocial, presentes nas interações dos professores, por

conta da concepção de criança que traz subjacente as suas práticas, na falta de domínio de conhecimentos específicos para atender as singularidades da infância , na insegurança gerada pela rotatividade e incerteza da permanência na instituição devido à falta de suprimento financeiro ,além da demanda de afazeres delegado pela família e pela escola .

Para enfrentar crianças com alto grau de estresse, os professores precisam de estabilidade emocional, realização profissional e pessoal e ainda é constante perceber-se professores exercendo a docência com baixa autoestima, com alguns comportamentos imaturos e agressivos e em nome da autoridade agem com muito autoritarismo, gerando o temor. Como formar pessoas, se precisamos lapidar primeiro cada um em particular?

4.4 Papel da creche e do professor no contexto da creche – 4º Encontro

Organizou-se uma retrospectiva das discussões anteriores a fim de confirmar as ideias, sentimentos e percepções do grupo acerca do objeto de estudo e perceber a concepção de creche e as possibilidades de interações sociais, além dos fatores de risco que oferece ao desenvolvimento da criança, por meio da apreensão do conteúdo concreto pelos sentidos e pela imaginação, reproduzindo aquilo que se pensa sobre o objeto estudado.

Foram usadas as imagens dos desenhos feitos por eles, sem identificar o autor e solicitou-se que fizessem uma leitura das imagens e apontassem ações a serem realizadas pelos professores no contexto escolar e percebeu-se o sentido daquilo que era verbalizado ao interpretar os desenhos mostrando opiniões divergentes e convergentes assim:

> O professor tem uma forte influencia sobre as crianças e pode definir junto com elas as regras de boa convivência ou modos de tratar os outros através das conversas na rodinha e dos jogos e brincadeiras (P1).

Na Educação Infantil, especialmente em Creches, a presença do adulto nos jogos, na rodinha, na cotação de histórias, além de ser uma atitude pedagógica positiva é também a possibilidade de escuta da necessidade da criança para que as intervenções positivas possam ser deflagradas.

Nesse sentido, Negrine (2010) afirma que a formação de educadores infantis deve contemplar não só o estudo das teorias que tratam do brincar e do

desenvolvimento da criança é necessário prepara-los para interpretar os jogos, escutar, observar as crianças para poder intervir, favorecendo novas aprendizagens.

> O professor deve observar as reações das crianças diante das situações e ter equilíbrio para resolver os problemas. Muitos pais não sabem educar seus filhos e falta diálogo entre eles por isso acabam aderindo a tudo que a criança quer fazer.(P2)

Esta professora tem uma experiência superior a 5 anos em Creche e percebe que a atenção e a paciência devem integrar o rol de qualidades do docente a fim de possibilitar uma orientação segura. Percebe-se a importância dada ao espaço da sala de aula no processo de constituição do sujeito, pois as vivências emocionais, o significado e valor atribuído às ações pessoais influenciam o sujeito de diversas formas. O professor, enquanto sujeito que ocupa um espaço intersubjetivo e segundo (GONZALEZ REY 2000)

Nesse sentido observou-se que os processos emocionais em sala de aula direcionam ou determinam a forma de perceber “a criança”, pois intencionalmente o professor contribui para desenvolver elementos da subjetividade, que facilitam a ação criativa, produzindo sentidos na própria atividade, a partir dos critérios de julgamento e de valores que promove e da comunicação.

O professor é considerado o “outro social”, essencial para o desenvolvimento intelectual, afetivo, social e de todas as outras dimensões e aspectos que integram o aluno como ser humano (TACCA 2004, p. 101).

Por isso considera-se a dinâmica da interação professor e aluno como balizadora da aprendizagem e desenvolvimento pelo valor presente nas trocas e negociações presentes no espaço de sala de aula, no recreio, na hora do lanche também e nesta experiência de convívio social, em contato com o outro ocorre a constituição e reconstituição dos sentidos pessoais que integram o funcionamento da personalidade (BRANCO, 1993)

Cabe ao professor organizar atividades que envolvam as crianças observando a faixa etária e a linguagem da criança e registrando aspectos do comportamento. E em toda instituição de Educação infantil deve haver um professor circulando nos espaços de brincadeiras para intervir quando necessário. Mas sabemos que os espaços de transição entre uma atividade e outra são propícios às trocas verbais, as agressões, por isso ha necessidade do professor moderar a voz, colocar uma música até orientar para a próxima atividade. Essa mediação entre criança e o

ambiente, segundo Bondioli (2004) é legitimamente educativo ,intencional e lúdico, portanto deve ser organizada para constituir-se uma oportunidade favorável a aquisição de maior consciência das escolhas.

> Um dos fatores de risco é ter um professor que não sabe dar atenção carinho, demonstrando tolerância nas relações, observando as necessidades de cada criança, percebendo a carência e quando se deparar com situações complicadas deve buscar a família para conversar (P3).

A professora expressou a preocupação com a atenção individualizada pontuando que não basta reconhecer o valor da presença, mas estabelecer estratégias de formação positiva de vínculo com as crianças. E nesse sentido é visível a carência de formação psicológica tão necessária e urgente, a fim de que os mesmos aprendam a lidar com situações difíceis, com alunos que precisam de orientação, visto manifestarem muita agressividade.

O professor ao analisar o perfil da criança afirma ter muita preocupação com o papel que a família exerce, e nas formas de educar a criança em ambiente em que há falta de maturidade dos pais. Tudo vai demandar que a escola promova eventos de formação psicológica dos pais visando estabelecer combinados e definir alternativas de intervenção junto aos familiares.

> Na Creche temos crianças com modos bem diferentes: uns mandam nomes feios, agridem os colegas e cabe ao professor conversar e orientar devidamente cada criança. (P4).

O professor sinaliza na afirmação do perfil da criança a preocupação com o papel da família e as formas de educar a criança em ambiente em que a falta de maturidade ainda é notória, merecendo que a escola promova eventos de formação para os pais visando estabelecer combinados e definir alternativas de intervenção junto aos familiares.

A criança de 3 anos aprende do meio em que vive os sinais coletivos que não são todos compreendidos pela criança e que somam a multiplicidade de sinais individuais, abundante nos jogos simbólicos, na imitação representativa e nas imagens que ela manifesta. O contexto escolar é um espaço de constituição da subjetividade, assim conclui (MARTINEZ, 2004)

Os estudos sobre as relações entre pais e filhos, demonstram outras formas de relacionamentos baseados no diálogo Lisboa (1987) e Caldana (1998) aponta que, atualmente, verifica-se elementos contraditórios nas práticas paternas e

que existem poucas regras que são determinadas, antecipadamente, para disciplinar o cotidiano das crianças. Esses aspectos estão relacionados a falta de um padrão de educação que integre práticas coerentes e uniformes tanto entre famílias quanto dentro de uma mesma família; as rápidas alterações no âmbito das relações familiares frente à passagem de um modelo tradicional para um modelo considerado moderno, oriundo de um processo de transformação socioeconômica que contribuiu – e ainda contribui – para a mudança do sistema de valores dos indivíduos (CALDANA, 1998).

> Muitas crianças não tem limites em casa e a escola tem esse papel de ajudar a criança a controlar suas vontades e ser disciplinada, obedecer as regras, discernir os horários para cada atividade, aprender a respeitar os profissionais, preservar os brinquedos e materiais. (P5).
>
> A falta de limites e os palavrões dificultam a rotina da creche, também a agressividade e a falta de respeito com as pessoas e às vezes os pais incentivam a criança a bater no colega, pois homem não apanha. E cabe a professora fazer a intervenção, impor regras, limites na sala usando o diálogo como ferramenta principal. (P6).
>
> O professor tem um importante papel e quando não tem equilíbrio e não estar de bem consigo mesmo não pode passar tranquilidade para os alunos. (P7).

Ao falar sobre a função da creche, de forma acentuada percebeu-se as afirmativas de que a creche é um espaço de cuidado e socialização e incentiva o desenvolvimento da criança e a socialização ajudando no exercício de papeis sociais para que a criança fique desinibida, aprenda a conviver com outras crianças .

Dificuldades elencadas pelos professores no dia a dia da creche:

> [...] a ausência dos pais e pouco envolvimento nas atividades escolares alegando falta de tempo para olhar as tarefas e acompanhar a criança dai terem matriculado na Creche. Mesmo sabendo que algumas são privadas da presença dos pais e dos cuidados maternos, e que tem baixa condição financeira e demonstram, baixa estima, estresse constante, falta de hábitos de higiene, isolamento, ansiedade, debilidade na saúde e sentimento de inferioridade. (P1).
>
> A ausência dos pais nas reuniões, a falta de acompanhamento aos deveres de casa deixam a criança insegura. (P2).

Analisando o comportamento dos pais se percebe o quanto a criança não está presente na lista de prioridades da família. A criança inserida no meio familiar aprende a significar suas primeiras ações, internalizando, cotidianamente, signos e símbolos que servem de mediadores fundamentais para a organização de seu

pensamento, atuando também no desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. À medida que a criança se desenvolve e acumula experiências por meio da relação com adultos e outras crianças mais velhas ou mais experientes, ela passa por um processo de individuação, isto é, de afirmação enquanto sujeito único (VYGOTSKY, 1999)

Outro bloco de discussão consistiu em identificar os fatores de risco apresentados pela Creche que podem interferir no desenvolvimento da criança: a falta de espaço adequado para as brincadeiras e as salas são pequenas, a falta de capacitação dos professores e a rotatividade devido ao atraso de pagamento, a falta de formação psicológica para se comunicar melhor com as crianças pequenas.a falta de habilidade em desenvolver atividades lúdicas e com as crianças e a falta de interação com os pais.

As discussões permaneceram em torno da função da Creche face aos aspectos considerados “fatores de risco” relacionados á dimensão psicossocial onde se destaca o papel da família como uma das instancias causadoras de estresse gerado pelas circunstâncias, como: negligências que geram conflitos familiares, falta de limites, demonstração de preferência por um dos filhos, falta de afeto, a falta de referência da família, as separações causadas muitas vezes pela baixa condição socioeconômica da família e as adversidades que integram o contexto social e envolve aspectos ambientais, sociais e familiares, com probabilidade de desencadear o estresse e a vulnerabilidade das crianças, gerando crianças apáticas ou agressivas, sem expectativas e sem limites e com dificuldades de aprendizagem e de socialização.

A forma como os professores julgam o real, o percebido, o pensado revela de certo modo, uma teoria que se faz presente na forma de interagir e encaminhar as atividades em sala de aula, pois o objeto percebido confirma as características observadas, reafirmando aquilo que Jodelet (1990) o social interfere na elaboração psicológica que constitui a representação social e como essa elaboração psicológica interfere no social e ai se define o movimento dialético da representação como guia de ação. A complexidade das relações estabelecidas num ambiente escolar em que as afirmações, os conceitos, as crenças e ideias presentes no imaginário das pessoas se materializam nas práticas pedagógicas e nas condutas regidas pela estrutura de valores e ideias compartilhadas.

Sabe-se que os agentes sociais, incluindo os professores, são movidos pelas concepções construídas na prática docente e essas concepções impulsionam também a repensar a escola e a família como espaços de educação e cuidado, em que a aprendizagem acontece a partir das vivências cotidianas. Nesse sentido, o papel da família e da escola devem ser ressignificados. A família com a sua função básica de cuidar da sobrevivência biológica e do desenvolvimento psicológico, social e da proteção afetiva com as possibilidades de promover o apoio social e possibilitar a inserção da criança no mundo, com propostas que tenham presentes a formação nos aspectos estéticos, éticos e sociais num espaço onde as crianças criam redes de socialização e interagem com seus pares e com os adultos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A complexidade das relações estabelecidas num ambiente escolar em que as afirmações, os conceitos, as crenças e ideias presentes no imaginário das pessoas se materializam nas práticas pedagógicas e nas condutas regidas pela estrutura de valores e ideias compartilhadas, nesse sentido, considera-se importante a identificação das representações sociais de professores sobre os fatores de risco como primeiro passo para elaborar estratégias de intervenção. As representações sociais dos professores de Creches sobre os fatores de risco ao desenvolvimento da criança identificadas na pesquisa mostram a dimensão psicossocial como preponderante, debitando à família as manifestações de negligencia pela fragilidade das relações parentais, falta de limites, falta de demonstração de afeto e também o estresse gerado pela pobreza, desemprego tidos como ameaças, perigos ao desenvolvimento.

As representações de fatores de riscos atreladas às situações psicossociais, sendo recorrente a falta de afeto, de atenção, falta de limites, ausência dos pais nos cuidados com os filhos, desestruturação familiar/-discórdia na família, separação dos pais; privação de cuidados maternos; maus tratos emocionais; agressões no lar; pais usuários de drogas; conduta negligente dos pais; maus tratos físicos.

As diversas mudanças da sociedade, o tempo histórico e os avanços tecnológicos interferem na forma como a criança é vista pelos professores, deixando visível os dilemas da família contemporânea, se sobrepondo à visão biomédica, presente nas pesquisas realizadas até a década de 80.

Nesse sentido considerar a forma como os adultos percebem a criança e os fatores de risco ao seu desenvolvimento demanda refletir sobre os significados atribuídos de forma coletiva fazendo a conexão entre o “sabido” e “experiência” e o “concebido” por determinado grupo, partindo de conversas, discussões que dão corpo à dimensão conceitual. Mas o respeito a essas culturas ficam distantes dos espaços familiares e escolares, cuja visão adultocêntrica prevalece no cotidiano das relações.

Concretizar os direitos da criança e contribuir para a efetivação da cidadania, são desafios que em pleno século XXI ainda emerge como necessidade tanto de viabilizar as politicas públicas, programas, atividades, e as ações do cotidiano

familiar e escolar, valorizando as crianças nas ações que respeitem as especificidades do seu desenvolvimento e efetivamente promover a dignidade, a proteção integral e a cidadania.

A literatura aponta a ancoragem como um movimento que implica um juízo de valor e neste estudo foi possível identificar as representações dos professores sobre os fatores de risco, ancoradas ou encaixadas naquilo que lhes é familiar, ou seja, em conceitos antigos de ameaça, perigo, carência de algo, que influenciam os comportamentos, gerando atitudes antissociais, agressivos, comparados ao paradigma do bom comportamento e da boa formação dada pela família.

As ideias recorrentes dos professores sobre os fatores de risco são materializadas ou objetivadas e visivelmente percebidas nas imagens de “famílias desestruturadas”, “famílias incompletas”, “pais negligentes”, “pais imaturos”, aliando assim conceitos de família nuclear como modelo exemplar para a procriação e a educação, ao mesmo tempo evidencia a falta de uma referencia familiar, da imposição de regras e limites, a carência de atenção e afeto podem servir de ameaças ou serem identificados como fatores de risco psicossociais que podem gerar comportamentos desadaptai-vos e intervir no desenvolvimento da criança.

O contexto sócio histórico dos professores da creche, traz a tona as práticas e atitudes que refletem aspectos de um discurso das relações sociais estabelecidas e a maneira como fazem a leitura dessa realidade em que concretamente estão inseridos diariamente durante mais de oito horas, se evidenciam nas falas dos professores participantes da pesquisa.

Vê-se a relevância atribuída à falta de responsabilidades dos pais com a formação dos filhos, a falta de qualidade das relações estabelecidas entre pais e filhos. Mesmo tendo claro que há muitos condicionamentos que concorrem para a fragmentação das relações, tais como: as diferentes configurações de família, o empobrecimento acelerado, a diminuição das taxas de natalidade, o aumento da taxa de separações e divórcios, vêem acentuar a distancia entre o querer do adulto e o querer da criança.

Por outro lado, as definições políticas relativas à Educação Infantil denotam clareza sobre a concepção de criança como sujeitos históricos e atribuem à família e ao espaço escolar a incumbência de educar e cuidar, promovendo o desenvolvimento integral da criança, enfatizando também os parâmetros de qualidade de uma Creche que respeita os direitos da criança.

É possível inferir que a natureza das relações parentais quando carregadas de punições, rejeições ou de muita negligência e falta de interesse e envolvimento positivo, estando restritas à satisfação material ou mesmo por outro lado, a coerção, a punição e ao mesmo tempo a aprovação, estratégias de acolhimento descompensados, sem limites, denotando muitas vezes a impotência e despreparo dos pais para lidar com as crianças.

As concepções impulsionam a repensar a escola e a família como espaços de educação e cuidado, em que a aprendizagem acontece a partir das vivências cotidianas. Nesse sentido, o papel da família e da escola devem ser resignificados. A família com a sua função básica de cuidar da sobrevivência biológica e do desenvolvimento psicológico e social, bem como também da proteção afetiva.

A escola contribui para a inserção da criança no mundo, portanto, as instituições de educação infantil precisam definir uma Proposta Pedagógica que tenha presente a formação nos aspectos estéticos, éticos e críticos, uma vez que a Creche se apresenta como um cenário rico para a produção e reprodução das culturas infantis, por ser um espaço onde as crianças criam redes de socialização e interagem com seus pares e com os adultos.

A Creche, por sua vez, também apresenta riscos de natureza psicossocial expresso nas intervenções dos educadores infantis, quando se acham inseguros, face as demandas repassadas para a escola. Muitas vezes demonstram o despreparo psicológico para enfrentar crianças com alto grau de estresse, com baixa autoestima, com manifestações de agressividade e dificuldade de socialização. Tal situação exige um posicionamento dos gestores em relação ao fomento do processo de formação continuada e a busca de garantia das condições legitimas de trabalho remunerado, para reduzir a rotatividade de professores e assegurar uma interação pautada no conhecimento do perfil das crianças e uma mediação competente.

Recomenda-se, portanto, que a Creche seja o espaço favorável à adaptação da criança com rotinas específicas sintonizadas com as características e jeito de ser das crianças, respeitando o ritmo de cada uma, as ansiedades e medos e aproveitando as brincadeiras para observar as manifestações das crianças, descobrir desejos, verdades implícitas a fim de assumir a mediação das relações interpessoais e contribuir com o desenvolvimento pessoal e social, sem, no entanto, deixar de lado a inserção da família no contexto da escola a fim de ampliar os

conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança, a afetividade, os limites e as possibilidades, as formas de estimular e interagir com as crianças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR – Associação Americana de Retardo Mental de 1908 a 2002. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 16, p. 33-48, 2004.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Wallon e a Educação**. In: Henri Wallon – Psicologia e Educação. São Paulo: Loyola.2000

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 2006.

ARIÉS, P. História social da criança e da família. Trad. Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

ASSUMPÇÃO JR, Francisco Batista. **Situações psicossociais na Infância e na adolescência**. São Paulo: Atheneu, 2008.

BANDEIRA, D. R. et al. O cotidiano de meninos e meninas de rua. In: INTERNATIONAL SCHOOL PSYCHOLOGY COLLOQUIUM, 17. 1994. Campinas. **Anais...** Campinas: [s.n.],1994.

BALLONE, G. J. Gravidez na Adolescência. **PsiqWeb**, 2003. Disponível em: <http://www.psiqweb.med.br>. Acesso em: 16 maio 2013.

BAPTISTA, M. N.; BAPTISTA, A. S.; Dias, R. R. Estrutura e suporte familiar como fatores de risco na depressão de adolescentes. **Psicologia**: ciência e profissão, v. 21, n. 2, p. 52-61, 2001.

BONDIOLI, A. (Org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Trad. Fernanda Landucci e Ilse Paschoal Moreira. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. **O tempo no cotidiano infantil**: perspectivas depesquisa e estudo de casos. São Paulo: Cortez, 2004.

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

_____. _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999.
_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BAUER,Martin.W. Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som :um manual prático; tradução de Pedrinho A. Guareschi -6ed.Petrópolis ,TJ :Vozes ,2007.

BECKER, Fernando (Org.). **Revisitando Piaget**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

BILAC, E. D. Família: algumas inquietações. In: _____. **A família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC /Cortez, 2003.

BRANCO, A. V. Socigenese e canalização cultural: contribuição á analise do contexto das alas de aulas. **Temas em Psicologia**, n. 3, p. 9-17, 1993.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Educação de crianças em creches**, ano 19, n. 15, out. 2009.

BRASIL . **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil** / Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009.,

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB Nº 1 de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 13 abr. 1999.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental –Referencial curricular nacional para a educação Infantil-Brasília : MEC/SEF .1998

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 set. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 26 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. **Gestão de políticas estratégicas área técnica de saúde da mulher**. 3. ed. Brasília: MS, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC; SEB, 2006.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The ecology of developmental processes. In: DAMON, W.; LERNER, R. M. (Orgs.). **Handbook of child psychology**, Vol. 1: Theoretical models of human development. New York: John Wiley, 1988. p. 993-1028

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2011.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Trad. Técnica: André de Carvalho Barreto. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CALDANA, R. H. L. A criança e sua educação no início do século: autoridade, limites e cotidiano. **Temas em Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 87-103, 1998.

CAMPOS, M. M. **A qualidade da educação infantil brasileira**: alguns resultados de pesquisa. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

CECCONELLO, A. M.; KOLLER, S. H. Psicologia: reflexão e crítica. **Revista Psicol. Reflex. Crit.**, v. 21, n.1, Porto Alegre, 2003.

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

CHAMON, E. V. **Representação social e práticas organizacionais**. São Paulo: Brasport, 2009.

CORSINO, Patrícia (Org.). **Educação infantil**: cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, 2009.

COWAN; PESCE. **Fatores de riscos**. São Paulo: IBREX, 2004.

DALLARI, Dalmo de Abreu; KORCZACK, Janusz. **O direito da criança ao respeito**. 3 ed. [s.l.]: Sammus Editorial, 1986. (Novas buscas em educação, v. 28).

DESSEN, M. A.; LEWIS, C. Como estudar a família e o “pai”. **Cadernos de Psicologia e Educação Paidéia**, n. 8, p. 105-121, 1998.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

DIAS, Juliani Marcondelli. Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área. **Temas em Psicologia**, v.13, n.2, 2007.

DIAS, Marilda Gonçalves. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?:** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.
EISENSTEIN, E.; SOUZA, R. P. de. **Situações de risco à saúde de crianças e adolescentes**. Petrópolis: Vozes, 1993.

FERREIRA, R. M. **Meninos de rua**: expectativas e valores de menores marginalizados em São Paulo. São Paulo: IBREX, 2000.

FLEURY, M. Graça. Há uma criança dentro da professora? In: OLIVEIRA, Zilma. M. Ramos. **Educação Infantil, muitos olhares**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIEDMANN, Adriana. **O universo simbólico da criança**: olhares sensíveis para a infância. Petrópolis: Vozes, 2005.

GARMEZY, N. (2000) Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. América Behavioral Cientista, 34, 416-430. In: DIAS, Juliani Marcondelli. Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área. **Temas em Psicologia** ,v.13, n.2, 2000.

GARMEZY, N In KPLLER , Silvia . Resiliência na Rua: Um Estudo de Caso .Revista *Psicologia: Teoria e Pesquisa Mai-Ago 2005, Vol. 21 n. 2, pp. 187-195*
GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GOLDANI, Ana M. As famílias brasileiras: mudanças e perspectivas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 91, nov. 2007.

GONZÁLEZ REY, F. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomson, 1995.
GONZALEZ, Rey. O emocional na constituição de subjetividade. In: LANE, S.; ARAUJO, Y. (Org.). **Antropologia das emoções**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GONZALEZ, Rey. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo, 2000.

GRÜNSPUN, Haim. **Distúrbios psiquiátricos da criança**. [s.l.]: Fundo Editorial Procienx, 1982.
GRUNSPUN; SAPIENZA, G. **Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente**. São Paulo: EDITORA, 2006.

GRUNSPUN; SAPIENZA, G. Violência e resiliência: a criança resiliente na adversidade. **Bioética**, v. 10, n. 163, 2003

GUARESCHI, P. A. **Sociologia da prática social**. Petrópolis: Vozes, 1996. GUARESCHI , Pedrinho ; JOVECHELOVITCH,Sandra- **Textos em Representações Sociais** 12ª ed.-Petrópolis ,RJ :Vozes ,2011

HAGGERTY, R. J. et al. **Stress, risk and resilience in children and adolescents**: process, mechanisms and interventions. New York: Cambridge University PreHorowitz, 2000.

HOROWITZ, H. **A interação do tamanho da rede social e eventos estressantes previsão de hipersensibilidade retardada entre as mulheres com câncer de mama metastático**. [s.l.]: [s.n.], 2004.

HINTZ, Helena Centeno. Novos tempos, novas famílias? Da modernidade à pós-modernidade. **Pensando Famílias**, n. 3, p. 8-19, 2001.

HUTZ, C. S. (Org.). **Situações de risco e vulnerabilidade na infância e na adolescência***:* aspectos teóricos e estratégias de intervenção*.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

HUTZ, C. S. **Prevenção e intervenção em situações de risco e vulnerabilidade**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

HUTZ, C. S.; KOLLER, S. H.; BANDEIRA, D. R. **Prevenção e intervenção em situação de risco e vulnerabilidade**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

HUTZ, C. S.; KOLLER, S. H.; BANDEIRA, D. R. Resiliência e vulnerabilidade em crianças em situação de risco. **Coletâneas da ANPEPP**, n. 1, p. 79-86, 2002.

JODELET, D. (Org.) **As representações socias**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

JODELET, D. La representacion social: fenomenos, concepto y teoria. **Pensamento y vida social,** 1984.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. **ID Les representations sociales**. Paris: Presses Universitaires de France, 1989_____. **Les représentations sociales**: un domaine en expansion. Paris: Presses Universitaire de France, 1989.

_____. Représentation sociale: phénomene, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. (Dir.). **Psychologie sociale**. 2. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

_____. Répresentation Sociales: um domaine en expansive. In: JODELET, D. (Org.). **Les Representations Sociales**. Paris: Puf, 1985.

KAMII, Constance. A construção da autonomia na educação infantil. **Pátio**, Porto Alegre, ano 2, n. 5, p. 9-12, ago./nov. 2004.

KAPPEL, D. B. Índice de Desenvolvimento Infantil no Brasil: Uma Análise Regional. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, v. 12, n. 35, maio/ago. 2007

_____. Índice de desenvolvimento infantil no Brasil: uma análise regional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, maio/ago. 2007.

KOLLER, Sílvia H. (Org.). **Intervenções psicológicas para crianças e adolescentes vítimas de violência sexual**: manual de capacitação profissional. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

KOLLER, Sílvia H. **Prevenção e intervenção em situações de risco e vulnerabilidade**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

_____. Uma família em situação de risco: resiliência e vulnerabilidades-interface. **Revista de Psicologia**, v. 2, n. 1, p.81-85, 2006.

_____. **Violência doméstica**: uma visão ecológica. Brasilia: UNICEF, 1999.

KOLLER, S. H.; BANDEIRA, D. **Resiliência e vulnerabilidade em crianças em situação de risco**. São Paulo: Coletâneas da ANPEPP, 2003.

KOOLLER, Sílvia H. (Org.). **Intervenções psicológicas para crianças e adolescentes vítimas de violência sexual**: manual de capacitação profissional. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

KOOLLER, Sílvia H. Uma família em situação de risco: resiliência e vulnerabilidades-interface. **Revista de Psicologia**, v. 2, n. 1, p. 81-85, 2006.

KRAMER, S**. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1992.

KRAMER, Sonia. Infância e Educação Infantil: reflexões e lições. In: LEITE, César D. P.; OLIVEIRA, Maria Beatriz L; SALLES, Leila Maria F. (Org.). **Educação, psicologia e contemporaneidade**: novas formas de olhar a escola. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2000.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: _____. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 83-105.

KRAMER, Sonia. Infância e educação infantil: reflexões e lições. In: LEITE, César D. P.; OLIVEIRA, Maria Beatriz L; SALLES, Leila Maria F. (Org.) **Educação, psicologia e contemporaneidade**: novas formas de olhar a escola. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2000.

_____. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: _____. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 83-105.

KUCZYNSKI, E. **Situações psicossociais na infância e na adolescência**. São Paulo: Atheneu, 2011.

KUCZYNSKI, E.; ASSUMPÇÃO, F. B. **Situações psicossociais na infância e na adolescência**. São Paulo: Atheneu, 2008.

_____. Transtornos psiquiátricos em crianças e adolescentes com câncer. **Sinopse de Pediatria**, v. 3, p. 56-64, jul. 1998.

KUHLMANN, Moysés. Infância, história e educação. In: _____. **Infância e educação infantil**: uma abordagem história. Porto Alegre: Mediação, 1998. p.15-42.

KUCZYNSKI, Evelyn; ASSUMPÇÃO, F. B. Transtornos Psiquiátricos em Crianças e Adolescentes com Câncer. **Sinopse de Pediatria**, v. 3, p. 56-64, jul. 1998.

LA TAILLE, Ives de. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LAING, R. D. **A política da família**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1983.

LIMA,Maurumy Souza .**A cidade e a criança**.São Paulo :Nobel ,1989

LIPP, M. E. N.; ROCHA, J. C. Manejo do estresse, In: RANGE, B. (Org.). **Psicoterapia comportamental e cognitiva**: pesquisa, aplicações e problemas. Campinas: Editorial Psy, 1995.

LIPP, M. E. N.; ROCHA, J.C. O Stress e suas Implicações. **Estudos de Psicologia**, v. 1, n. 3-4, p. 5-19, 1984.

LIPP, M. E. N.; ROCHA, J.C. **Stress, hipertensão e qualidade de vida**. 2. ed. Campinas: Papirus,1996.

LISBOA, C. S. M. **Estratégias de coping e agressividade**: um estudo comparativo entre vítimas e não vítimas da violência doméstica. 2001. Dissertação (Mestrado em Psicologia do desenvolvimento) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2001.

LORDELO,E.R. –Contexto de desenvolvimento humano: quadro conceitual .In E.R.Lordelo.A.M.A,Caevalho & S.H.Koller (org.) Infância brasileira e contextos de desenvolvimento-SP .Casa do Psicólogo .Salvador :EDUFBA-2002

MAIA, Joviane Marcondelli Dias; WILLIAMS, Lucia Cavalcanti de Albuquerque. Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão de área. **Revista Temas em Psicologia**, v.13, n. 2, p. 91-103, dez. 2005.

MAHONEY, Abigail Alvarenga –Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre questões educacionais in PLACCO, Vera Maria Nigro – Psicologia & Educação revendo contribuições São Paulo :Educ,2003 179p.

MARTINEZ ,Albertina Mitjans , SIMÃO ,Livia Mathias – **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia** –São Paulo : Pioneira Thompson Learning 2004

MATURANA, R. Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo horizonte: UFMG, 1998.

MAZOTTI, Alda. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista em Aberto**, Brasília, MEC-INEP, ano 4, n. 61, p. 60-78, jan/mr.1994.

MC DOUGALL, J. G.; CHELIM, K. **Corpo e história**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2001.

MELO, A; COLS. **A resiliência**: descobrindo as próprias fortalezas. São Paulo: Artmed, 1999.

MINAYO, M. C. S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Texto em representações sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 89-111.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC/ABRASCO, 2000.

_____. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC/ABRASCO, 2000.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Ziar Editores, 1978.

MOSCOVICI. S .Representações Sociais :investigações em psicologia Social – Petrópolis –RJ Vozes 2003

_____Psicologia Social i: influencia y cambio de actituds indivíduos y grupos . Barcelona .Paidos ,1990.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012. (Coleção Psicologia Social).

_____. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Ziar Editores, 1990.

_____. **La psychoanalyses son image et son public**. 2. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1976.

_____. **Representações sociais**: investigação em psicologia social. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

MYERS, D. G. Emoções, estresse e saúde. In: _____. **Explorando a psicologia**. Rio de Janeiro: LTC, 2003.

NEGRINE, Airton da Silva. **Educação Infantil**: pensando, refletindo, propondo. Caxias do Sul: Educs, 2010.

NOVAES, Maria Helena. **Psicologia escolar**. Petrópolis: Editora Vozes, 1983.

NUNES, Nadir Neves - O ingresso na pré –escola :uma leitura psicogenética in

OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos A criança e seu desenvolvimento :perspectivas para se discutir a educação infantil. 4 ed. São Paulo-Cortez Editora 2000 .

OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos Educação Infantil :muitos olhares 9ª ed. São Paulo-Cortez Editora 2010

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. O valor da interação criança: criança em creches no esenvolvimento infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 87, 2005.

PEDROMÔNICO, M. R. M.; SAPIENZA, G. Problemas de desenvolvimento da criança: prevenção e intervenção. **Temas sobre desenvolvimento***,* v.12, n. 7, ago. 2003.

PEDROMÔNICO, M. R. M.; SAPIENZA, G. Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. **Psicologia em estudo**, v.10, n. 2, p. 209-216, 2005.

PENN,Gemma-Análise Semiótica de imagens paradas In Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som :um manual prático ;tradução de Pedrinho A. Guareschi - 6ed.Petrópolis ,TJ :Vozes , 2007.

PLACCO, Vera Maria N. S. (Org.). **Psicologia & Educação**: revendo contribuições. São Paulo: Educ, 2003.

POLETTO, M.; WAGNER, T. M. C.; KOLLER, S. H. Resiliência e desenvolvimento infantil de crianças que cuidam de crianças: uma visão em perspectiva. **Psicologia**: teoria e pesquisa, v. 20, n. 3, p. 241-250, 2004.

POLETTO, R. C.; KOLLER, S. H. Rede de apoio social e afetivo de crianças em situação de pobreza. **Psico-PUCRS**, v. 33, n. 1, p. 151-176, 2008.

PRATA, Elisângela Maria Machado; SANTOS, Manoel Antonio dos. Família e desenvolvimento psicológico na adolescência. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 247-256, maio/ago. 2007.

REPPOLD, J. C.; HUTZ, C. Adoção:fatores de riscos e proteção à adaptação psicológica. In: HUTZ, C. S. (Org.). **Situações de risco e vulnerabilidade na infância e na adolescência***:* aspectos teóricos e estratégias de intervenção*.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

REPPOLD, J. C.; HUTZ, C. Prevenção de problemas de comportamento e desenvolvimento de competências psicossociais em crianças e adolescentes: uma análise das práticas educativas e dos estilos parentais. In: HUTZ, C. S. (Org.). **Violência e risco na infância e adolescência**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

RIZZO, Gilda. **Alfabetização Natural**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2006.

ROCHA, E. C.; KRAMER, S. **Educação infantil**: enfoques em diálogo. São Paulo: Editora Papirus, 2011.

RODRIGUES, C. M.; RICHARDSON, M. J. Stress and anger as contextual factors and preexisting cognitive schemas: predicting parental child maltreatment risk. **Child Maltreatment**, v. 12, n. 4, p. 325-337, 2007.

ROMANELLI, G. **Famílias de camadas médias**: a trajetória da modernidade. 1987. Tese (Doutorado em Ciência Social – Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou, da educação**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Paidéia).

RUTTER, M. Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. **British Journal of Psychiatry**, v. 147, p. 598-611, 1994/1985.

SAPIENZA, G.; PEDROMÔNICO, M. R. M. Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. **Psicologia em estudo**, v.10, n. 2, p. 209-216, 2005.

SARTI, Cynthia A. Família e individualidade: um problema moderno. In: _____. **A família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC /Cortez, 2003.

SILVA, Ana Paula Soares; PANTONI, Rosa Virgínia. Educação de crianças em creches - Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI / FFCLRP-USP). COSEAS-USP. **Coleção Salto para o futuro/MEC**, ano 19, n. 15, out. 2009.

SILVA, N. L. P.; DESSEN, M. A. O que significa ter uma criança com deficiência mental na família? **Educar**, Curitiba, n. 23, p. 161-183, 2004.

SINGLY, F. de. O nascimento do "indivíduo individualizado" e seus efeitos na vida conjugal e familiar. In: PEIXOTO, C.; SINGLY, F. de.; CICCHELLI, V. (Orgs.). **Família e individualização**. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

SPINK, M. J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, P.A. **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

STREY, M. N. **Psicologia social contemporânea**: livro texto. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SZYMANSKI, H. Encontros e desencontros na relação família-escola. **Rev. Bras. Cresc. e Des. Humano**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 34-39, 2008.

_____. Práticas educativas familiares e o sentido da constituição indenitária. **Paidéia**, v. 16, n. 33, p. 81-90, 2004.

_____. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: DIAS, Joviane M.; WILLIAM, M.A M.; TAVARES, J. (Org.). **Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil**: uma revisão da área resiliência e educação. São Paulo: [s.n.], 2000.

SZYMANSKI, **Heloísa..** A **relação família/escola**: **desafios e perspectivas**. 2 ed. **Brasília**: **Plano**, 2008

SOUZA, M. Thereza. Autoridade na construção do “si” nosso. In: MARTINEZ, Abertura (Org.). **O outro no desenvolvimento humano**: diálogos a pesquisa e a pratica profissional em psicologia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. p. 61-75.

TACCA, Maria Carmen V. R. Além de professor e de aluno: a alteridade nos processos de aprendizagem desenvolvimento. In: PARTINEZ, Albertura. **O outro no desenvolvimento humano**: diálogo para a pesquisa e a pratica profissional em psicologia. São Paulo: Pioneira, 2004.

TAILLE, Ives de La. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 1998

TARGET, M.; FONAGY, P. Teoria psicanalítica do desenvolvimento. In: PERSON, E. et al. **Compendio de Psicanalise**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TÁVORA, M. T. Evolução e crescimento de pais e filhos: Mudanças necessárias nessa relação. **PSICO**, v. 34, n. 1, p. 23-38, 2003.

TerritorioScuola. Disponível em: <http://www.territorioscuola.com/>. Acesso em: 2 abr. 2012.

UNICEF. Declaração Universal dos direitos das crianças. 1959. Disponível em: <http:// bvsms.saude.gov.br/>. Acesso em: ago. 2012.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Situação da infância brasileira**. Brasília: UNICEF Brasil, 2001.

VAITSMAN, J. **Flexíveis e plurais**: identidade, casamento e família em circunstâncias pós-modernas. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6ª ed.São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone Edusp, 1988.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. **Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2001

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

WALLON, Henri, (1975). Psicologia e Educação da Infância. Lisboa: Estampa.1975

YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI, H. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, J. (Org.). **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

YUNES, M. A. M. **A questão triplamente controvertidada resiliência em famílias de baixa renda.** Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,São Paulo.2001

APÊNDICE A - OFÍCIO À INSTITUIÇÃO

Oficio nº 01/2012

Taubaté, 2 de agosto de 2012.

Prezado Senhor (a)

Somos presentes a V.Sa. para solicitar permissão de realização de pesquisa pela aluna Heloisa Cardoso Varão Santos do Curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano 2012/2013, intitulado REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE OS FATORES DE RISCOS AO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA.

O estudo será realizado com professores responsáveis pela mediação educativa e assistiva em creches públicas de São Luis – MA, sob orientação da Prof.ª. Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco.

Para tal, será realizado Grupo Focal , entrevista e desenho-história para o registro das representações sociais junto à população a ser pesquisada.

Atenciosamente,

Heloisa Cardoso Varão Santos

Ilmo (a). Sr (a): _____

Diretor (a): _____

APÊNDICE B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

De acordo com as informações do ofício Nº 01 /2012 sobre a natureza da pesquisa intitulada REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE OS FATORES DE RISCOS AO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA. a ser executado pela aluna do curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização de Grupo focal , entrevistas e desenho-história , com os profissionais que atuam na Creche.

Nome da Aluna: Heloisa Cardoso Varão Santos.

Nome da Instituição: Creche Clube de Mães do Turú

CNPJ da Instituição:

_____

Diretor da Creche

APÊNDICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. E após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

TITULO DO PROJETO: “REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE OS FATORES DE RISCOS AO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Pesquisador Responsável: Heloisa Cardoso Varão Santos.
Endereço:
Telefones para contato:

A pesquisa trará como benefícios a ampliação de conhecimento sobre fatores de riscos ao desenvolvimento da criança, identificando as implicações nas práticas de cuidado na Educação Infantil, com vistas à elaboração de estratégias de construção de ambientes educativos mais seguros e propícios ao desenvolvimento da criança.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de riscos, ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados nas dependências da Instituição de Ensino, onde os voluntários que comporão a amostra trabalham, em horário condizente com as disponibilidades dos mesmos. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a participação dos sujeitos no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação no mesmo, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas.

Os dados serão coletados por meio de Grupo Focal, questionários , entrevista e desenho-história , na qual você terá que discutir temas pertinentes ao estudo e responder as questões das entrevistas que serão gravadas em mídia digital, e após serem transcritas serão deletadas.

As informações serão analisadas e transcritas pelo pesquisador, não sendo divulgada a identificação de nenhum depoente. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos.

O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo.

A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre fatores de risco ao desenvolvimento da criança, que poderá contribuir para viabilizar novas propostas de ação que favoreçam a prática da educação infantil com qualidade.

NOME E ASSINATURA DO PESQUISADOR

ANEXO A CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu,_____,
RG_____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE OS FATORES DE RISCOS AO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA, como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador Heloisa Cardoso Varão Santos sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data _____. ____/____/____.
Nome:
_____
Assinatura:
_____

ANEXOS B PARECER COMITÊ DE ÉTICA UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ – UNITAU

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE OS FATORES DE RISCO AO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

Pesquisador: HELOISA CARDOSO VARÃO SANTOS

Versão: 2

CAAE: 11102612.8.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer**: 214.614**
Data da Relatoria: 22/02/2013
Apresentação do Projeto: Satisfatório.
Objetivo da Pesquisa: Satisfatório.
Avaliação dos Riscos e Benefícios: Satisfatório.
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa: Satisfatório.
Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória: Atende as recomendações da Resolução 196/96.
Recomendações:
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações: Pesquisador atendeu as solicitações (em anexo).