

**Pontifícia Universidade Católica**  
**do Rio de Janeiro**



**Paula de Abreu Franco-Netto**

**Inserção e acolhimento: discursos e práticas na  
educação infantil**

**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**Coordenação Central de Extensão  
Curso de Especialização em Educação Infantil:  
Perspectivas de Trabalho em Creches e Pré-Escolas**

Orientadora: Silvia Néli Falcão Barbosa

Rio de Janeiro,  
Setembro de 2017

**Paula de Abreu Franco-Netto**

**Inserção e acolhimento: discursos e práticas na  
educação infantil**

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-RIO como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Infantil.

Orientadora: Silvia Néli Falcão Barbosa

**Coordenação Central de Extensão**  
**Curso de Especialização em Educação Infantil:**  
**Perspectivas de Trabalho em Creches e Pré-Escolas**

Rio de Janeiro,  
Setembro de 2017

## DEDICATÓRIA

*À vovó Gina*

*À todas as crianças que conheci ao longo  
da vida e em especial às crianças da  
Turma da Borboleta*

## **AGRADECIMENTOS**

À minha orientadora Sílvia Néli que me mostrou que ser professora é um ofício que requer delicadeza e força;

À professora Nazareth Salutto que me ensinou que educar exige amor, força e sensibilidade e que esta é uma experiência incontornável;

A todos os professores do Curso de Especialização em Educação Infantil:

Perspectivas de Trabalho em Creches e Pré-Escola, por toda a contribuição para os meus estudos;

À Jessica, Karlinha e Simone, amigas queridas. Um presente que a PUC me deu;

À Escola Sá Pereira, espaço de formação que ocupa um lugar privilegiado no meu coração;

À Vanessa e Paula pelo carinho, escuta e olhar atencioso;

À Thaís, pela parceria e paciência, doçura e delicadeza em nosso dia a dia com as crianças;

À Raquel e Tatá, minhas mais que colegas de trabalho, amigas e confidentes;

À toda equipe da escola Sá Pereira;

À Lau, Má, Xuxu, Bel, Bia, Aline e Thayze, minhas amigas-irmãs da vida;

À Catarina que vem me ajudando a enfrentar a vida com força, delicadeza e amor;

Aos meus irmãos, Kiko, Carol, Maíra, André, pelo amor incondicional que sinto por eles;

À minha tia Lelena, pela força, coragem e ideias para elaborar esta monografia;

À minha madrinha, Gigi, fonte eterna de inspiração;

Ao meu Gui, pela compreensão e amor,

Aos meus pais, Ana e Guilherme pelo amor e por tudo de bom que eles me proporcionaram ao longo da vida.

## RESUMO

Esta monografia aborda o tema da inserção e acolhimento em uma escola de educação infantil. Tem o objetivo de refletir os discursos e as práticas existentes nesse processo. O quadro teórico baseia-se na experiência de Reggio Emilia em educação e inserimento. Faz-se referência a Paulo Freire sobre adaptação e inserção (2007) e a Bakhtin (2002) sobre a propriedade dialógica das palavras. Neste contexto, realizo uma crítica sobre o uso da palavra adaptação escolar e trago a perspectiva de inserção-acolhimento, termo que operacionaliza o período de ingresso das crianças nas escolas de educação infantil. A pesquisa de campo foi realizada através do registro diário durante o ingresso das crianças que compreendiam a idade de um ano e meio a três, na Escola Sá Pereira, no Rio de Janeiro, em 2017. A triangulação dos dados foi feita através da análise interpretativa organizadas por categorias através das observações dos registros de campo. O mote desta pesquisa busca inferir como realizar o ingresso de crianças pequenas garantindo o seu bem-estar reconhecendo suas singularidades e subjetividades. É também um convite a reflexão sobre a nossa atuação no mundo na relação com as crianças.

**Palavras chaves:** Inserção. Acolhimento. Inserimento. Adaptação. Educação Infantil.

*“Ao leitor adulto*

*Vocês dizem:*

*- Cansa-nos ter de privar com crianças.*

*Têm razão.*

*Vocês dizem ainda:*

*- Cansa-nos, porque precisamos descer ao seu nível de compreensão.*

*Descer, rebaixar-se, inclinar-se, ficar curvado.*

*Estão equivocados.*

*- Não é isto o que nos cansa, e sim, o fato de termos de elevar-nos até alcançar o nível dos sentimentos das crianças.*

*Elevar-nos, subir, ficar na ponta dos pés, estender a mão.*

*Para não machucá-las”.*

*(Janusz Korczak)*

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<b>2. POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>10</b>
2.1 O ingresso da criança no sistema educacional: o que dizem os documentos oficiais?.....	13
<b>3. Adaptação ou acolhimento e inserção: olhando a criança como sujeito.....</b>	<b>21</b>
3.1 A experiência de Reggio Emilia: uma história a ser contada.....	23
3.2 Loris Malaguzzi o homem que transformou uma história.....	24
3.3 Malaguzzi e o fio de Ariadne.....	25
3.4 Inserimento: a abordagem italiana.....	27
3.5 <i>Inserção-acolhimento</i> : uma outra perspectiva.....	30
3.6 Nota: Sobre o uso da palavra adaptação.....	32
<b>4. A ESCOLA SÁPEREIRA: O CENÁRIO DE PESQUISA.....</b>	<b>35</b>
4.1. Construindo um caminho metodológico.....	35
4.2 A Escola Sá Pereira.....	36
4.3. Vivendo a inserção-acolhimento.....	37
4.4 Relatos: a experiência de documentar existências.....	40
4.5 Crianças, responsáveis e professoras: os primeiros contatos.....	42
4.6 Olhos atentos e curiosos: os primeiros dias das crianças na escola.....	43
4.6.1 Alteridade.....	45
4.6.2 Calma e pressa .....	46
4.6.3Transparência.....	49
4.6.4 O choro.....	51
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>53</b>
<b>6. BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>55</b>

## 1. Introdução

Por que falar de crianças pequenas? Por que falar de crianças pequenas nas escolas? Qual a importância desses espaços infantis para a construção de relacionamentos e criação? Por que falar da inserção e acolhimento das crianças pequenas nas instituições de educação infantil? Qual é a visibilidade desse momento no mundo de hoje? Como a legislação educacional brasileira trata esse período de transição? Qual é a importância dos professores na garantia que a inserção e o acolhimento sejam positivos? Como ser uma boa professora para as crianças?

Na busca de refletir estas indagações e à procura de respostas, procurei trazer para o debate os discursos e as práticas durante a inserção e o acolhimento nas escolas de educação infantil. O principal aporte teórico foi a experiência italiana de *inserimento* em Reggio Emilia. A pesquisa foi realizada na Escola Sá Pereira localizada na cidade do Rio de Janeiro, com crianças entre um ano e meio e três anos. Atuo como profissional desta instituição desde 2011. No ano desta pesquisa fui professora-pesquisadora.

A Escola Sá Pereira autorizou a divulgação de seu nome e participantes (crianças e profissionais da instituição) para a realização desta pesquisa. No entanto, optei por manter os nomes dos adultos e preservar a identidade das crianças e as respectivas famílias, trazendo para elas nomes fictícios.

Inicialmente o desejo era compreender as possibilidades e entraves do ensino da matemática na educação infantil. Com esse objetivo, quando o ano começou na escola, eu tinha em mente que a metodologia seria a observação do cotidiano da turma na qual eu era professora regente. Mas, os desafios que se lançavam no meu cotidiano escolar desviaram o caminho, me levando estudar sobre a inserção e o acolhimento das crianças pequenas nesse cotidiano.

Em uma das orientações, revelei que eu tinha um caderno, que eu chamo de diário, com o registro do meu cotidiano com as crianças da turma. Foi uma grande surpresa quando minha orientadora revelou que meu diário poderia ser um recurso metodológico.

A prática de escrever em diário é um exercício que venho realizando desde nova ainda adolescente. Quando me tornei professora estabeleci um espaço que trataria somente dos assuntos que eu vivenciava na escola com as crianças. Nesse diário (de professora) escrevo as minhas percepções sobre as crianças, o caminho pedagógico, as minhas alegrias, tristezas e conquistas. O diário sempre foi para mim um espaço de conservação de memória e reflexão.



Quando eu entrei em contato com a experiência de Reggio Emilia mais eu ia me aprofundando no tema e novas perguntas foram emergindo de modo que nem todas puderam ser respondidas nesta monografia. No entanto este trabalho é o começo de uma pesquisa que investiga como o ingresso das crianças é realizado na ótica de uma professora-pesquisadora.

Inicialmente faço uma contextualização histórica sobre a escola e infância no Brasil e analiso os documentos legais que tratam o ingresso das crianças pequenas. Trago também, as concepções de adaptação, acolhimento e inserção escolar buscando refletir sobre seus significados e suas influências.

Em seguida apresento a Escola Sá Pereira e dialogo sua proposta educativa, com a minha prática e o registro no meu diário, relacionando com os aportes teóricos que fundamentam esta monografia.

O mote desta pesquisa busca inferir como realizar o ingresso de crianças pequenas, garantindo o seu bem-estar e reconhecendo suas singularidades e subjetividades. É também uma provocação para pensarmos e refletirmos sobre os discursos, as práticas, as normas e as forças educacionais vigentes.

## 2. Políticas Públicas na educação infantil

Quando iniciei o estudo para esta pesquisa, percebi a necessidade de entender melhor a história e as leis para a infância no Brasil. Ficou evidente a necessidade da contextualização histórica das políticas públicas para crianças no âmbito das instituições para a infância.

É importante frisar que nesse primeiro momento, ao trazer a dimensão histórica e política das crianças e das escolas, optarei por empregar no texto o termo *ingresso* para designar o momento específico da entrada da criança na instituição de educação infantil. Considero que a entrada das crianças nessas instituições é um processo que demanda tempo, respeito, cuidado e atenção. A escolha desse termo se manifesta por entender que as palavras contêm valores e forças ideológicas.

Ao pesquisar os documentos oficiais, três termos aparecem nos textos: *transição, adaptação e acolhimento*<sup>1</sup>. Percebi a prevalência do uso da palavra *adaptação* para se referir ao ingresso das crianças nas escolas. Acredito que o sujeito não se adapta, e que o uso desse referido termo não é o mais apropriado, uma vez que nós, humanos, estamos em eterno processo de reconfigurações e mudanças e que não somos, portanto, adaptáveis como as coisas e os objetos. Assim, neste capítulo, falarei em *entrada e ingresso* escolar das crianças em instituições infantis.

Este capítulo, procura contextualizar o cenário brasileiro das políticas públicas para a educação, buscando apontar como se deu o processo de implementação das políticas educacionais vigentes. Para tanto, a composição desta análise traz autores e documentos oficiais como interlocução teórica que sustentam e fundamentam os acontecimentos históricos no Brasil

Inicialmente, procurei entender a definição de política pública. Segundo RUA “a política consiste no conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto a bens públicos” (s.d., p.1). No entanto, “a sua dimensão 'pública' é dada não pelo tamanho do agregado social sobre o qual incidem, mas pelo seu caráter "imperativo". Isto significa que uma das suas características centrais é o fato de que são decisões e ações revestidas da autoridade soberana do poder público” (idem p. 2). Contudo, a política pública é uma negociação entre o governo e uma parcela interessada da sociedade. E que em um estado democrático, cada setor social apresenta demandas e as políticas públicas são um processo dinâmico em que governo e sociedade apresentam propostas e alternativas que contemplem as necessidades para cada um desses setores.

---

<sup>1</sup> Apresentarei adiante os conceitos de cada termo.

Silva e Rosseti-Ferreira, (2011), apontam que no Brasil a implementação de políticas públicas é um problema ainda a ser solucionado. Muitas delas são concentradas nas mãos de poucos e, além de serem utilizadas como fins eleitoreiros, são descontinuadas as aplicações, gerando desperdício de recursos e de tempo. No entanto, segundo as autoras, os avanços nos últimos trinta anos, no que diz respeito aos direitos e às aplicações das leis, são inegáveis. As necessidades específicas das crianças em contexto de vida coletiva têm ganhado, nas últimas décadas, mais visibilidade e atenção em diversos segmentos da sociedade. Um marco decisivo para emergência do novo olhar para a infância é resultado da entrada da mulher no mercado de trabalho. A vida das crianças foi afetada significativamente, o que provocou mudanças na sociedade no último século e as tarefas de educar e cuidar, que antes faziam parte da esfera privada, passaram para o setor público (KUHLMANN, 2000).

Pesquisar a dimensão do contexto em que mulheres e as crianças estão inseridas, bem como as políticas públicas que as contemplam, permitiu reconhecer que a educação infantil no Brasil, os direitos e as concepções de infância, nem sempre existiram como hoje os enxergamos. Foi a partir da redemocratização da sociedade, vivida nas últimas décadas do século XX que os reflexos do movimento internacional sobre os direitos da criança ganharam um significativo avanço legal (NUNES, 2009).

A educação de crianças em espaços coletivos era um direito da família e opção dos pais. A partir dos anos 1980, desenvolveu-se um forte movimento que clamava pela formulação de uma consciência e de uma nova postura em relação aos direitos das populações infantis e juvenis no âmbito específico da educação. Nas palavras dos autores Leite Filho e Nunes, esse período foi um momento “no qual a sociedade civil organizada pauta a criança pequena e sua educação em suas reivindicações” (2009, p. 69).

Na busca de encontrar nos documentos, leis que amparassem a minha pesquisa, caminhava para o entendimento da transformação ocorrida no contexto brasileiro no fim da década de 1980, mais precisamente em 1988. Nesse ano foi instituída nova Constituição Federal, que em seu Art. 205 trata exclusivamente sobre o direito à educação a todas as crianças no território brasileiro, sem discriminação de qualquer espécie e sob a responsabilidade do Estado para garantir sua efetivação. Em sua versão final, o texto constitucional afirma: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 121).

Com isso, pela primeira vez, no Brasil, a educação infantil torna-se um direito da criança e uma opção da família, como fica evidenciado no Art. 227 da Constituição.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988, p. 128).

Todo esse movimento constituiu-se como um marco decisivo na afirmação dos Direitos da Criança no Brasil. Com o tempo, a concepção de creche e de pré-escola ganhou contornos mais complexos, passando a ser entendidas como instituições educativas e não de assistência social. Unificadas, a creche e a pré-escola passaram a ser denominadas educação infantil, um dever do Estado assegurado à criança de zero a seis anos de idade.

A integração da Educação Infantil no âmbito da Educação Básica, como direito das crianças de 0 a 6 anos e suas famílias, dever do estado e da sociedade civil, é fruto de muitas lutas desenvolvidas especialmente por educadores e alguns segmentos organizados, que ao longo dos anos vêm buscando definir políticas públicas para as crianças mais novas (BRASIL, 1999, p. 1).

Segundo Leite Filho, as mudanças ocorridas no final do século XX, no que tange à Constituição Federal, constituíram grande avanço para a valorização da educação infantil, uma vez que com o “estabelecimento de novas diretrizes, passou-se, pela primeira vez em nossa história, a ter na letra da lei e no espírito da mesma assegurada direitos para a infância” (2001, p.30).

Nesse contexto, a educação infantil passou a ser direito de todos, respondendo ao princípio de igualdade de oportunidade para todas as classes sociais independente de sexo, raça ou credo (NUNES, 2009; KRAMER, 2003). Posteriormente, o Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990<sup>2</sup> e a Lei de Diretrizes e Bases em 1996<sup>3</sup> vieram ratificar a inclusão desse segmento na educação básica.

A nova organização da educação infantil, que passou a incluir crianças de até três anos (creches), além das crianças de quatro a seis anos (pré-escolas), possibilitou que o ingresso da criança na educação básica acontecesse mais cedo, produzindo efeitos nas estratégias voltadas para o ingresso da criança no sistema educacional.

FOCHI (2015) considera que, além da ampliação de oferta para esse segmento, o cenário da educação infantil no Brasil acentua desafios importantes, que permitem a

---

<sup>2</sup> “O Estatuto da Criança e do e do Adolescente” é a lei que concretiza e expressa novos direitos da população infanto-juvenil brasileira. Seu caráter radicalmente inovador apresenta uma extraordinária ruptura com a tradição nacional e latino-americana neste campo. Ele inova em termos de concepção geral e de processo de elaboração “ (COSTA *apud* LEITE FILHO & NUNES, 2013, p. 73)

<sup>3</sup> Lei aprovada em 20 de dezembro de 1996 cujo objetivo é assegurar para as crianças uma educação de qualidade para a infância.

reflexão do modo de aplicação de políticas públicas para essa etapa. Nas palavras do autor:

Talvez, um dos aspectos mais custosos é pensar na dimensão da qualidade na educação infantil. (...). Nesse contexto, quando se trata de crianças com menos de 3 anos (...) influencia em diversas questões como infra-estrutura, tempo, perfil de profissionais. Enfim, aspectos que reivindicam a elaboração de pedagogias que atendam a essa especificidade e ofereçam condições para que as crianças possam criar hipóteses, experimentar e dar sentido par ao mundo (FOCHI, 2015, p.32).

É importante frisar que com a inclusão da educação infantil como uma etapa da educação básica sendo estabelecida como um direito de todos. “o ingresso da educação infantil nos sistemas de ensino tem implicações nas demais etapas, para quais é preciso repensar concepções entre crianças e adultos em instituições públicas de educação infantil e ensino fundamental” (KRAMER & NUNES, 2013, p 33)

Isto pode fica evidente com o ensino fundamental de nove anos. Segundo Kramer & Nunes (2013) a mudança nas políticas da educação básica brasileira contribuiu para a reversão da desigualdade histórica na educação brasileira. Novas leis foram formuladas que incluíam as crianças de seis anos no ensino fundamental e estabelecendo a escolaridade obrigatória e gratuita de oito para nove anos de duração.

A seguir faço uma análise de como as políticas educacionais vêm tratando essa especificidade que implica a entrada das crianças de até seis anos de idade nas instituições de educação infantil.

## **2.1. O ingresso da criança no sistema educacional: o que dizem os documentos oficiais?**

A análise dos documentos oficiais que tratam do ingresso da criança no sistema educacional mostra que o termo *adaptação* surge somente em 1998 com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Ele surge mais precisamente no item “acolhimento das crianças e das famílias na instituição” (RCNEI, 1998, p.79), que discorre sobre a importância das instituições em criar um ambiente acolhedor para que as crianças se sintam seguras e confiantes na escola. No referido documento, aponta-se para as singularidades do *processo de adaptação*; afirmando que as instituições de educação infantil devem ter flexibilidade, ajudando os pais e as crianças nesses momentos. Segundo o Referencial, é importante que antes da matrícula a escola encontre e/ou busque informações sobre a criança e a família para conhecer seus hábitos e história de vida de maneira que o vínculo entre criança-escola-família aconteça.

No que diz respeito aos primeiros dias da criança na escola, o documento esclarece a importância ter dos objetos conhecidos, que traz de casa, envolvidos na relação casa-escola para ajudar nesse processo, como também a presença da pessoa responsável pelo *processo de adaptação*. Segundo o documento, é recomendável que a *inserção* seja gradual e que o tempo de permanência na escola durante esse período vá aumentando lentamente.

Quando o atendimento é de período integral, é recomendável que se estabeleça um processo gradual de inserção, ampliando o tempo de permanência de maneira que a criança vá se familiarizando aos poucos com o professor, com o espaço, com a rotina e com as outras crianças com as quais irá conviver. É importante que se solicite, nos primeiros dias, e até quando se fizer necessário, a presença da mãe ou do pai ou de alguém conhecido da criança para que ela possa enfrentar o ambiente estranho junto de alguém com quem se sinta segura. (BRASIL, 1998, p. 82).

No texto acima, vemos que o documento sublinha a importância da criação de vínculos afetivos entre professor e criança como possível facilitador do momento de despedida entre o responsável e a criança.

Vale ressaltar que esse documento não possui caráter mandatório e mesmo tendo sido alvo de muitos questionamentos, por não levar em conta as condições e as diversidades culturais do país (BARBOSA, 1999), ainda se constitui como um referencial utilizado por muitos professores e instituições do Brasil (NASCIMENTO, 2014). Entretanto, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil foi o primeiro documento que trata com atenção e destaque as especificidades do momento do ingresso da criança no sistema educacional.

Ainda no ano de 1998, foi aprovado pela câmara de educação básica o parecer 022/98, que subsidiou a produção da resolução que tratava sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Importante documento, com fundamentos e procedimentos que nortearão as instituições de ensino infantil na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação das propostas pedagógicas (NUNES; LEITE FILHO, 2013, p.77)

O referido documento, que teve caráter mandatório, foi elaborado com base em um amplo diálogo com educadores, movimentos sociais, pesquisadores e professores universitários, tendo como um dos aspectos mais importantes a concepção de criança: vista no centro do planejamento curricular, compreendida como sujeito histórico de direitos e produtora de cultura.

Essa mudança de concepção de criança traz transformações no que diz respeito ao encaminhamento sociopolítico e pedagógico das escolas. As propostas curriculares deverão ter como eixo norteador as interações e as brincadeiras. Por meio das interações e das brincadeiras, as práticas deverão integrar experiências que promovam

a aprendizagem global das crianças, no sentido de: conhecer a si e ao mundo; ampliar a confiança das crianças e a participação das atividades individuais e coletivas; possibilitar a autonomia nas diferentes formas de se cuidar; incentivar a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e ao cuidado e preservação da natureza, entre outros. Portanto, a resolução trata da relevância e da valorização tanto da criança quanto do papel dos professores que atuam com as crianças de zero a seis anos. Aqueles são desafiados a construir propostas pedagógicas que possibilitem o acolhimento dos interesses das crianças na prática cotidiana das escolas.

Analisando o art. 10, inciso III, que se refere aos processos de aprendizagem e ao trabalho pedagógico, no que diz respeito às instituições infantis, observamos importante discussão sobre os aspectos que envolvem tanto o ingresso da criança no sistema educacional quanto a continuidade nesse sistema:

III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental); (BRASIL, 2009, p. 29).

Ao afirmar que é preciso garantir “estratégias adequadas nos diferentes momentos de transição vividos pela criança”, o documento demonstra a preocupação em garantir que esse *processo de transição* das crianças nos espaços escolares seja visto com cuidado. Demonstra também a necessidade da criação de estratégias para a realização da “transição” e aponta para a construção de uma atenção diferenciada das instituições na condução do ingresso das crianças nos diversos segmentos do ensino básico.

No entanto, é importante ressaltar que no decorrer do texto não fica evidente de que maneira seria efetuada a transição e quais seriam as estratégias a serem elaboradas. O que nos faz indagar se o documento atua na formulação de estratégias que levem à construção de ambientes e vínculos afetivos como possível facilitador no ingresso da criança no sistema educacional. Tudo indica que a resposta para esta indagação seja não, pois dez anos depois foi preciso reformular as diretrizes a fim de atender a novas demandas que surgiram desde a implementação das diretrizes em 1999.

Nesses dez anos aconteceram discussões, debates e a produção de documentos voltados para a elaboração da reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) Todo esse movimento resultou na construção de um texto encaminhado ao Ministério da Educação (MEC) intitulado “Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica” (BRASIL, 2009c).

O documento propunha a reformulação de alguns aspectos pouco aprofundados na versão anterior e apresentava com mais detalhes alguns pontos importantes. Um desses pontos foi justamente o ingresso das crianças na escola, nomeado “desafios da transição”.

Na elaboração de suas Propostas Pedagógicas as instituições de Educação Infantil deverão **prever estratégias para lidar com as diversas transições vivenciadas pelas crianças**. Essas transições envolvem, desde a passagem entre o espaço privado – da casa – ao público – da instituição, quando do ingresso da criança na creche, na pré-escola ou na escola, até aquelas que acontecem no âmbito do próprio segmento: entre as diferentes faixas etárias; entre instituições, no caso da passagem da creche a pré-escola; entre turnos e/ou entre docentes, no caso das crianças que frequentam a instituição em turno integral; e, num mesmo turno, entre os diferentes momentos que compõem as rotinas diárias (BRASIL, 2009, p. 29, grifos meus).

Com o capítulo “desafios da transição” o documento reafirma a importância da previsão de estratégias para lidar com essa etapa, deixando explícita a existência de diversos momentos de transição durante a vida escolar da criança.

Outra questão que chama atenção é a ênfase nos aspectos emocionais vividos pela criança, família e professor no momento *de transição* da criança de um espaço privado (casa) para um espaço não privado (escola), seja na educação infantil ou no ensino fundamental. Segundo o texto (BRASIL, 2009), o momento de ingresso das crianças no espaço escolar é marcado por tensões e expectativas por parte de todos os envolvidos: responsáveis, professores e criança. O “Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica”, explicita o dever da escola no que tange ao ingresso da criança no sistema educacional.

Planejar e efetivar o acolhimento das crianças e de suas famílias quando do ingresso na instituição, considerando a necessária adaptação, tanto da instituição quanto das crianças e seus responsáveis, às novas rotinas e relacionamentos que têm lugar naquele espaço (BRASIL 2009, p. 40).

Para concluir a análise desse documento, apontamos que, apesar de o texto afirmar a importância de formular estratégias para uma “bem-sucedida” adaptação das crianças, na prática pouco esclarece as possibilidades de lidar com esse momento.

Seguindo a análise dos documentos oficiais que tratam do tema desta pesquisa, focaremos em “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças”, elaborado em 2009<sup>4</sup>, de autoria das pesquisadoras Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg, publicado pelo MEC/SEB.

O mesmo é composto por duas partes: na primeira, apresenta os critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, no que diz respeito às

---

<sup>4</sup> Esse documento foi produzido originalmente em 1998, sendo refeito em 2009.



práticas concretas adotadas no cotidiano com as crianças. Na segunda parte, expõe critérios que dizem respeito à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais (BRASIL, 2009).

No capítulo “Essa creche respeita a criança”, observei a importância dada pelo documento ao momento do ingresso da criança nas instituições de educação infantil. No item “Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche” (BRASIL, 2009, p.13), o texto destaca as singularidades desse processo. No entanto, embora aborde o tema pontuando as especificidades desse momento, deixa a desejar quando não desenvolve a complexidade do ingresso. O professor e a escola não ficam respaldados diante dessas situações tão presentes nas escolas de educação infantil.

Analisaremos agora o texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fruto de um amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira. A BNCC tem caráter mandatório e define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017).

Uma terceira versão do documento foi entregue ao Conselho Nacional de educação (CNE)<sup>5</sup> e, desde então, vem sendo alvo de críticas tanto no que diz respeito à metodologia de elaboração, quanto suas evidentes implicações nos processos de avaliação, de ensino e aprendizagem, na homogeneização das matrizes curriculares, na formação de professores e autonomia das escolas que se fragilizam com a lógica de centralização que a BNCC instaura na educação escolar.

Segundo a diretoria da Anped<sup>6</sup> o documento é inspirado em experiências estrangeiras amplamente criticadas em diversos estudos realizados sobre tais mudanças em cada um desses países. Os envolvidos nessa crítica alegam que as

---

<sup>5</sup> Compete ao Conselho e às Câmaras exercer as atribuições conferidas pela Lei 9.131/95, emitindo pareceres e decidindo privativa e autonomamente sobre os assuntos que lhe são pertinentes, cabendo, no caso de decisões das Câmaras, recurso ao Conselho Pleno.

A Câmara de Educação Básica tem como atribuições analisar e emitir pareceres sobre procedimentos e resultados de processos de avaliação da educação infantil, fundamental, média, profissional e especial, deliberar sobre diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação

<sup>6</sup> Sigla da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação, a ANPEd é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, fundada em 1976 pela iniciativa de alguns programas de pós-graduação da área da educação

novas diretrizes retomam modelo curricular pautado em competências, o que significaria um retrocesso de movimento das Diretrizes Curriculares Nacionais construídas nos últimos anos e a crítica às formas esquemáticas e não processuais de compreender os currículos.

O referido documento e suas implicações nos leva a indagar se a educação infantil é vista considerando suas especificidades, uma vez que o documento coloca o currículo no centro e não a criança no foco da ação pedagógica. No que diz respeito ao período de ingresso da criança à escola, o documento destaca somente a transição da educação infantil para o ensino fundamental. Não cita, portanto, o momento do ingresso das crianças na educação infantil. Embora o documento considere as especificidades da transição entre um segmento e outro, apontando para a importância da atenção especial nesse processo na garantia de “integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças” (BRASIL, 2017, p. 49), não cita, contudo, o momento de entrada das crianças na educação infantil como algo que mereça atenção diferenciada.

A análise desses documentos permite afirmar que, embora alguns textos abordem o tema desta pesquisa, o processo de ingresso das crianças nas instituições infantis está muito aquém do esperado. Levando em conta a relevância deste tema, uma vez que é dever do Estado garantir a educação para crianças de zero a seis anos, percebo a escassez no aprofundamento do tema. Como pode uma escola, privada ou pública, garantir um ingresso que respeite a criança se os documentos de lei não respaldam esse específico momento? Destaco, porém, os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (Brasil, 1998), o único documento oficial que, apesar de não ter força de lei, e ser alvo de muitas críticas por ser considerado uma receita de bolo para os professores e escolas, é o único que se aprofunda com mais ênfase no processo de ingresso das crianças nas instituições.

Esses foram os documentos analisados e que, de alguma forma, me auxiliaram no entendimento de como as discussões acerca do ingresso das crianças nas instituições infantis estão sendo expostas no âmbito das políticas públicas no Brasil. Infelizmente, esse tema ainda não atingiu grande relevância nos documentos. A preocupação com as emoções das crianças e do seu bem-estar nas escolas pouco são destacados. Embora o olhar para as crianças e a concepção de infância estejam sendo reformulados e ganhando contribuições importantes, ainda falta um olhar mais cuidadoso para esse momento: o ingresso, tão marcante na vida de todas as crianças e seus envolvidos.

Ora, se estamos tratando da primeira experiência da criança longe da família, convivendo com pessoas desconhecidas, este tema merece destaque. Não podemos conceber a naturalização das práticas corriqueiras nas escolas onde as crianças, na

maioria das vezes, acabam por “aceitar” o distanciamento de seus responsáveis durante um longo (muitas vezes por mais de 10 horas) período do dia, sem que esse momento tenha sido minimamente planejado e pensado.

O fato é que considerar a completude das crianças e bebês nos permite afirmar que, se estamos falando de sujeitos ativos, competentes, desafiadores, curiosos e que se comunicam desde que nascem, não podemos aceitar que esse momento não seja visto com cuidado e atenção que as crianças merecem.

Acredito que a negação desse olhar da criança como um ser completo e de direitos ainda é fruto da desqualificação histórica do ser-criança. A criança ainda é vista como alguém que está a “vir a ser” e os espaços coletivos como as escolas de educação infantil por sua vez, ainda são vistos como um “depósito” e um lugar para deixar as crianças enquanto as mães trabalham. Nesta perspectiva, os bebês e as crianças não são o objeto da ação do outro, mas sujeitos de ações, uma vez que como seres vivos trazem consigo a capacidade de modificar e influenciar o modo como as pessoas e o ambiente se relaciona com eles.

Ao finalizar a análise dos documentos oficiais, investiguei no banco de monografias disponíveis pela Pontifícia Universidade Católica (PUC); através do Google acadêmico; e utilizando como fonte as teses e dissertações disponibilizadas na Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior, o banco de teses e dissertações de algumas universidades brasileiras e trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação nacional, tendo como palavras chave: adaptação, inserção, *inserimento*, transição e acolhimento. Foram encontradas poucas pesquisas que contemplassem o tema. O que nos leva mais uma vez a acreditar que essa questão precisa ser profundamente discutida dada a relevância dos temas emergentes.

Portanto, concluo a análise dos documentos oficiais que se referem ao ingresso das crianças nas instituições de ensino infantil. Como dito anteriormente, nos textos lidos, notamos a prevalência do uso de outras terminologias para designar o momento de entrada das crianças nas escolas de educação infantil. A palavra Adaptação aparece na maioria das vezes como forma de definir esse momento de entrada das crianças nas instituições. Outras palavras também foram encontradas, como transição e acolhimento, dando a mesma conotação.

Em busca da definição dicionarizada desses termos encontrei as seguintes definições:

**Adaptar** (lat *adaptare*) vtd 1 Pôr em harmonia: Adaptar uma peça teatral. Adaptar o estilo ao assunto. vtd 2 Fazer acomodar a visão: Adaptar os óculos. Adaptar o binóculo ao exame de uma paisagem. vtd e vti 3 Tornar apto: Adaptara o aprendiz ao ofício. vtd 4 Combinar, encaixar, justapor: Adaptar um

verso a outro. vtd e vpr 5 Ajustar (uma coisa a outra): Adaptar o sapato aos pés. Adapta-se o corpo ao leito. vpr 6 Aclimar-se: Adaptar-se ao meio. vpr 7 Acomodar (-se), pôr(-se) em harmonia: Esta lição adapta-se a todas as mentalidades. (MICHAELIS, verb. Adaptar)

Identificamos nessas definições a ausência de ações de sujeitos entre si. As ações que envolvem o verbo estão condicionadas às ações do sujeito sobre o objeto. Assim, neste caso, ao nos referirmos a sujeitos adaptáveis estaremos concebendo esses sujeitos como objetos, ausentes de emoção, sentimentos e cultura. “Trata-se de uma concepção de criança submissa à ação do adulto que assumirá as ações necessárias para a condução do processo” (MOTTA, 2014, p. 213 ) O termo acolher é assim definido:

**Acolher** (a1+colher) vtd 1 Hospedar, receber (alguém). vtd 2 Abrigar, dar acolhida a, recolher (alguém). vtd 3 Atender, deferir, receber (pedido, requerimento, opinião). vtd 4 Dar crédito a, dar ouvido a. (MICHAELIS, verb. Acolher)

Vistas comparativamente, é possível afirmar a pouca similaridade entre as duas palavras, mas que, no entanto, como vimos nos documentos, são fortemente utilizadas em um mesmo texto, remetendo-se à mesma ação: o ingresso da criança nas escolas de educação infantil.

Proponho no próximo capítulo destrinchar mais a discussão deste tema e esclarecer as razões que me fazem escolher uma palavra no lugar de outras. Considero desde já que o termo que mais contempla esse momento de chegada dos bebês e das crianças é a palavra acolhimento e inserção <sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Depois de entrar em contato com alguns textos (principalmente Paulo Freire, resolvi incluir a palavra inserção. Esta aproximação será abordada no próximo capítulo.

### 3. Adaptação ou acolhimento e inserção: olhando a criança como sujeito

Este capítulo, para tratar do tema acolhimento e inserção, traz o filósofo Mikhail Bakhtin<sup>8</sup>, para afirmar que as palavras não são inocentes e nem desprovidas sentidos ideológicos. Segundo Motta, ao comentar esse autor, “em todo signo ideológico, confrontam-se índices de valor contraditórios. Dessa forma, o autor compreende o signo como a arena para a luta de classes” (MOTTA, 2014, p. 216). Para ele é a luta que o torna capaz de evolução e o mantém vivo e dinâmico.

Segundo Bakhtin, a língua em sua totalidade, concreta e viva em seu uso real tem propriedade dialógica: “Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos seus caminhos até o objeto, em todas as direções o discurso se encontra com discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa” (BAKHTIN apud FIORIN, 2008, p. 18). Nenhum objeto encontra-se isolado. Todo discurso está cercado, envolto, embebido de outros discursos. Sendo assim, todo discurso que fale de qualquer objeto não está voltado para a realidade em si, mas para os discursos que o circundam (FIORIN, 2008).

(... ) as bases de uma teoria marxista da criação ideológica – as dos estudos sobre o conhecimento científico, a literatura, a religião, a moral, etc. – estão estreitamente ligadas aos problemas de filosofia da linguagem. Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo (BAKHTIN, 2002, p.29).

Considerando essa perspectiva do valor que palavras carregam, fica difícil, naturalizar e permanecer empregando o termo adaptação para designar o momento de acolhimento e inserção das crianças nas instituições de educação infantil. Tampouco, a partir do entendimento dessa questão fica ainda mais difícil usar a palavra adaptação quando eu estou falando de sujeito e não de objetos.

Quando falamos em adaptação do homem sobre um ambiente com normas e regras deixamos de considerá-los como sujeitos ativos que continuamente produzem e podem modificar a realidade que os cerca. Só é vivo por que tem vida se movimentando. Nas interações que o homem faz com o mundo estão sempre presentes complexas

---

<sup>8</sup> Mikhail Bakhtin, nasceu em 1895, em Orel, Rússia. Formou-se em História e Filologia. Ficou conhecido por desenvolver sua concepção de linguagem a partir de uma crítica radical às grandes correntes teóricas da linguística contemporânea.

redes de relações afetivas, emocionais e desejantes que possibilitam que as intenções se modifiquem transformando quem é afetado e quem provoca a experiência.

Em entrevista concedida à *Revista Puc* (2007), Paulo Freire traz uma visão que considero importante apresentar na diferenciação entre adaptação e inserção. Freire afirma que:

A adaptação no ser humano é um momento apenas para o que eu chamo de “a sua inserção”. Qual é a distinção que faço entre adaptação ao mundo e inserção no mundo? A distinção é a seguinte: na adaptação há uma adequação, há um ajuste do corpo às condições materiais, históricas, sociais, geográficas, climáticas etc. Na inserção, o que há é a tomada de decisão no sentido da intervenção no mundo (...) Toda realidade está aí submetida à possibilidade de nossa intervenção nela. (...) Uma das minhas preocupações, uma de minhas razões de luta, uma das minhas razões de presença no mundo é, exatamente de que, como educador, eu posso contribuir para uma assunção crítica da possibilidade da passividade para que se vá além dessa passividade no que eu chamo de posturas rebeldes e de posturas criticamente transformadoras do mundo (FREIRE, 2007)

Paulo Freire me ajudou a compreender a diferença entre adaptação e inserção. Nessa perspectiva, o professor acredita que o homem, ao se inserir na vida transforma as condições das relações até então estabelecidas. Ao se inserir, o homem modifica o caminho de um percurso uma vez que ele intervém, ele apresenta novos mundos e discursos que o acompanham. A entrada das crianças nas instituições infantis, modifica, transforma e intervém a realidade na qual ela se insere. Isso significa que os envolvidos no acolhimento e inserção das crianças devem compreender a dimensão intervencionista de mundo e das relações que as crianças realizam. Nenhuma turma é igual, assim como, nenhuma criança é igual a outra. Compreendendo que para realizar um acolhimento e inserção positivos, é preciso planejamento e entendimento das subjetividades relacionais e dos indivíduos. No entanto é necessário ter consciência de que em todo percurso há percalços, freios e reformulações. Essa tomada de consciência é fundamental, uma vez que estamos tratando das relações com crianças bem pequenas.

No processo de questionamento do termo adaptação entrei em contato com a experiência<sup>9</sup> italiana de acolhimento das crianças nas instituições de educação infantil, o que é assunto do próximo tópico.

---

<sup>9</sup> No capítulo 1 do livro “As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emília na educação” (2015) os autores Edward; Gandini; Forman afirmam que o trabalho educacional de Reggio não é fixo capaz de transformar em uma rotina. Na verdade, o que ocorre é uma experimentação. Sendo assim, os educadores recusam o termo “modelo” ao falarem de sua abordagem e, em vez disso, falam sobre “nosso projeto” e “nossa experiência”

### 3.1 A experiência de Reggio Emilia: uma história a ser contada

Antes de começar a falar de acolhimento e inserção na perspectiva italiana de educação, precisei compreender em que contexto emergiu a experiência de Reggio Emília na Itália. O relato asseguir é fruto de uma breve leitura que realizei para entender como esse projeto pedagógico se tornou internacionalmente conhecido. Este tópico pretende, assim, contextualizar o cenário da cidade que movimentou toda uma perspectiva pedagógica da educação e cuidado na infância.

Similarmente ao que ocorreu no Brasil, na Itália, os espaços para crianças pequenas tinham um cunho assistencial, de vigilância e de formação do homem cidadão (CAMBI, 1999). Influenciados por Froebel<sup>10</sup>, os Jardins de infância<sup>11</sup> começam a surgir no início do século XX. Nessa época, a Itália se tornava industrializada, as necessidades das mulheres trabalhadoras e os cuidados com a educação foram se tornando foco das mudanças que emergiam. Os educadores progressistas foram ganhando cada vez mais destaque e mudanças educacionais ocorreram dentro dos espaços escolares. No entanto, com o governo fascista de 1922, ocorre uma interrupção das metodologias inovadoras, instaurando reformas escolares de monopólio das Igrejas. O fim da Segunda Guerra Mundial em 1945 e o fim do regime totalitário ativa nos cidadãos o anseio por mudanças. Durante esse período, surgem algumas iniciativas dos próprios moradores no sentido de reconstruir a vida nas cidades. É nesse contexto que ocorre a emergência da experiência italiana descrita a seguir.

A abordagem italiana de educação é fruto de um amplo investimento educacional de alta qualidade realizado em Reggio Emília, cidade situada no norte da Itália onde após a Segunda Guerra Mundial, em 1945, os cidadãos se uniram para construir uma escola para as crianças pequenas (0 a 6 anos de idade). Nesta iniciativa participam como voluntárias as famílias, principalmente, as mães das crianças, unidas por um forte sentimento de cooperação e colaboração. Surge, desse modo, a primeira escola daquela que virá a ser conhecida como uma das experiências pedagógicas de grande relevância no campo da educação: a experiência de Reggio Emilia.

---

<sup>10</sup> Conhecido como o pedagogo do romantismo, Friedrich Fröebel, nasceu na Turíngia em 1782. Criou o Jardim de Infância e mudou completamente a concepção de infância. Acreditava na capacidade criativa da criança. Reforçava que a infância é uma atividade séria e o jogos e brincadeiras deveriam encontrar espaços na escola.

<sup>11</sup> Os Jardins de Infância na perspectiva de Froebel são locais com canteiros e áreas verdes que estimulem as mais variadas atividades infantis. Não se trata do recolhimento de crianças (abrigos), mas sim de espaços aparelhados para o jogo e o trabalho infantil, para as atividades em grupo (canto), organizada por uma professora especializada que orienta as atividades das crianças (CAMBI, 1998)

### **3.2 Loris Malaguzzi o homem que transformou uma história**

A proposta de Reggio Emilia nasce nesse ambiente de devastação do pós-guerra que faz emergir vários movimentos de criação e reconstrução, tendo no professor Loris Malaguzzi um importante ator. Em uma entrevista concedida em 1999 a Lella Gandini, Malaguzzi faz um relato sensível e surpreendente sobre o momento inaugural da história de Reggio. Nessa entrevista Malaguzzi conta que na primavera de 1945, seis dias após o fim da segunda guerra mundial, o destino desejou que ele fosse ao encontro de um evento que ele chamou de extraordinário. Segundo o professor, ao saber sobre a história de um vilarejo chamado Villa Cella, a poucos quilômetros da cidade de Reggio Emilia, onde as pessoas haviam decidido construir e operar uma escola para crianças pequenas, decidiu pegar sua bicicleta rumando em direção a essa novidade. Ao chegar no vilarejo encontrou mulheres determinadas em recolher e lavar pedaços de tijolos e pessoas decididas a vender tanques de guerra abandonados, alguns caminhões e cavalos deixados pelos alemães ao fim da guerra. Segundo Malaguzzi “tudo parecia inacreditável: a ideia da escola, o inventário constituído de um tanque, alguns caminhões e cavalos” (MALAGUZZI, 2016, p. 58).

Tomado por um forte entusiasmo, Malaguzzi decide mergulhar nessa experimentação. A proposta se fundamenta na pedagogia da escuta: a criança é a protagonista em seu processo de conhecimento. Nela, o respeito mútuo e a horizontalidade são o carro chefe nas relações entre os participantes da escola, a família e a própria comunidade. Para o professor, o processo de conhecimento se faz como uma espécie de “emaranhado de espaguete” (DAHLBERG & MOSS, 2012, p. 29). Aqui aparece uma importante concepção na aposta de Malaguzzi sobre a experiência no campo da educação infantil. Falar de “emaranhado” nos remete à distinção entre diferentes modos de conceber o projeto educativo. Tradicionalmente o processo de aquisição de conhecimento é formulado como um processo linear que se desenvolveria em etapas progressivas e pré-determinadas. Contrariamente a esta concepção, a ideia de emaranhado nos convoca a assumir um outro modo de pensar e experimentar o processo de aquisição do conhecimento.

Carla Rinaldi, que trabalhou com Malaguzzi e preside, no momento, a Reggio Children (centro internacional de divulgação da proposta italiana), em seu livro “Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender”, nos apresenta esta concepção de “emaranhado” afirmando que “o aprendizado não ocorre de forma linear, determinada e determinista, em estágios progressivos e previsíveis. Pelo contrário, é construído por



meio de avanços simultâneos, paralisações e “recuos” que tomam diversas direções” (RINALDI, 2012, p.237).

Malaguzzi é guiado pela necessidade de diferentes teóricos que orientam a caracterização da imagem das crianças, que é conceitualizada como ativa, competente e protagonista da sua aprendizagem e de seu desenvolvimento (LINO, 2013). Expus anteriormente que um dos pilares do modelo de Reggio Emília é o sentimento e a vivência de comunidade educativa, onde os professores e as famílias constituem uma equipe de trabalho, cooperando e colaborando para conseguir um atendimento de melhor qualidade para as crianças.

Venho trazendo essa perspectiva de ações coletivas de Reggio Emilia pois acredito que quando se caminha junto, numa busca de todos pela transformação de uma história, as experiências são mais genuínas. Acredito na horizontalidade das relações, no diálogo, na possibilidade de um caminho emaranhado, sem verdades, sem linhas retas e ponto final.

### 3.3 Malaguzzi e o fio de Ariadne<sup>12</sup>

*Os professores vistos como aqueles que têm o fio, que constroem e constituem os entrelaçamentos e as conexões, a rede de relacionamentos para transformá-los em experiências significantes de interação e comunicação* (RINALDI, 2012, p. 106).

Malaguzzi acreditava que o professor é o principal ator da atividade educativa, pois é ele que conduz, orienta e dá “sentido e valor à experiência das escolas e das crianças” (RINALDI, 2012, p. 106). Para ele, o professor deveria ser respeitado pela sua competência, pela sua formação pessoal e educacional, e também por sua experiência. No entanto, criticava a convicção que se tem de que o professor é livre para viver sua vida sem se misturar, vincular ou colaborar com seus colegas de trabalho (Idem, 2012).

Loris Malaguzzi acreditava também que a criança quer ser vista e valorizada. Ela quer ser compreendida como um indivíduo forte, cheio de energia, inteligente, inventivo, capaz e criativo. Segundo o autor, o professor quando não entende essa potência afirmativa da vida deixa a criança pouco a pouco morrer: ela morre se não deixarmos que pergunte, que explore e que examine. Malaguzzi afirmava que a criança morre quando o adulto não a percebe e quando não olha a criança (Idem, 2012).

---

<sup>12</sup> Carla Rinaldi (2012) conta que o título que Malaguzzi gostaria de dar para o livro *As cem linguagens da criança* (1999) quando ele estava para ser publicado pela primeira vez nos estados unidos era o “fio de Ariadne”, uma metáfora para o papel fundamental do professor, mas que o autor desistira por considerar a tradução e a transferência para a cultura norte americana difícil por acreditar que talvez eles fossem menos familiarizados com a mitologia.

E quando a criança morre, o professor também morre, por que seu objetivo é o mesmo das crianças: encontrar sentido em seu trabalho e em sua existência, ver o valor e significância naquilo que faz, escapar da condição de indistinto e anônimo, conseguir enxergar resultados gratificantes em seu trabalho e em sua inteligência (RINALDI, 2012, p. 108).

Vejo a compreensão de vida da criança e do professor que Malaguzzi traz. Como é bonito perceber a amplitude dessas subjetividades e da unicidade dessa relação. Concordo quando ele diz sobre o fazer morrer da criança e também o fazer morrer do professor. Essa relação tão delicada. Delicada nos dois sentidos: a delicadeza, na dimensão carinhosa, do afeto e cuidado e na compreensão de que crianças são como passarinhos. Essa analogia me faz lembrar de um trecho do livro de Bartolomeu Campos de Queiros, “Até passarinho passa” (2003).

E como eu amava esses passarinhos! Eram vírgulas delicadas pontuando o vazio e as suspeitas. Quando eles surgiram solitários ou em bando, meu coração deixava de bater para não assustá-los. Eu achava que para amar passarinhos só os olhos bastavam. Mas eu sofria de uma coceira incomoda na palma da mão. Vontade de pentear suas penas com meus dedos (QUEIROS, 2003, p.19)

Acredito que o amor do menino Pedro pelo seu passarinho é o que deveria acontecer com o professor na relação com as crianças. Compreendo que a atuação pedagógica deve garantir o respeito e o cuidado. Nessa relação, a função do professor é amar e caminhar junto das crianças favorecendo o seu desenvolvimento e conhecimento de mundo. Nessa atuação conjunta, o professor, sobretudo, deve criar condições para que as crianças cresçam e alcem seus voos ainda maiores.

Nesta perspectiva relacional e de conhecimento, a experiência de Reggio Emilia tem em seu bojo a importância da documentação pedagógica<sup>13</sup>. Trata-se de um procedimento que sustenta a ação educativa no diálogo com os processos de aprendizagens da criança. “A documentação pedagógica é uma força que produz o entrelaçamento das ações dos adultos e crianças, de modo oportuno e visível e aperfeiçoa a qualidade da comunicação e da inteiração. É um processo de aprendizado recíproco (RINALDI, 2012, p.109).

Assim, as vivências significativas exercidas pelos professores e as crianças são narradas. Os meios pelos quais se contam essa história - das crianças e professores - são diversos: diários, fotografias, vídeos, gravações.... Como também o registro das falas das crianças com base em seus conhecimentos prévios sobre as aprendizagens que elas estão em contato e de suas hipóteses que surgem do conhecimento do que elas vivenciam. Tudo que serve de memória é documentação. É a possibilidade de

---

<sup>13</sup> No capítulo 4 aprofundarei mais sobre esse tema

documentar a aprendizagem para que ela seja compartilhada, revisitada. É a oportunidade fundamental para a formação profissional e o crescimento pois a documentação favorece a troca, a comparação de ideias a discussão e o coleguismo (RINALDI, 2012.)

Nas escolas de Reggio a expressão é valorizada em suas mais diversas manifestações e não apenas a que vem só da palavra propriamente dita. Ela é compreendida nos movimentos, nos desenhos, nas pinturas, nas montagens, nas esculturas nas dramatizações e nas músicas (EDWARDS, GANDINI E FORMAN, 2016).

A criança é entendida como feita de cem linguagens. Cem possibilidades. Cem vidas. Estas, para existirem, precisam ser documentadas.

A criança é feita de cem/ A criança tem cem mãos/ cem pensamentos/ cem modos de pensar/de jogar e de falar/ Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar/Cem alegrias para cantar e compreender/ Cem mundos para descobrir/ Cem mundos para inventar/ Cem mundos para sonhar / A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem) mas roubaram-lhe noventa e nove./ A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo/ Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar/ De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal/ Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e de cem, roubaram-lhe noventa e nove/ Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação/O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas/ Dizem-lhe: que as cem não existem/ A criança diz: ao contrário, as cem existem. (MALAGUZZI, p. 5, 2016,)

Para dar continuidade em relatar os ensinamentos de Malaguzzi eu teria que fazer um trabalho somente sobre o autor e mesmo assim não contemplaria toda intervenção transformadora na Itália e no campo da educação. Convido o leitor a conhecer mais sobre Loris Malaguzzi nos relatos feitos pelo próprio autor e também por quem trabalhou com ele. Meu objetivo aqui foi contextualizar essa abordagem para introduzir processo de inserção e acolhimento nessas escolas de Reggio e posteriormente dialogar com a minha prática. A seguir trago a perspectiva italiana de acolhimento e inserção.

### **3.4. *Inserimento*: A abordagem italiana.**

Nos últimos anos, um debate que se expandiu por toda a Europa sobre a definição e a descrição do que é “qualidade”, quando se fala em serviços à primeira infância tem encorajado os educadores italianos a reavaliarem seu trabalho. Um ponto particular, ao qual damos maior importância, relaciona-se ao *inserimento*, período durante o qual a família e os profissionais encontram-se e começam a trabalhar juntos” (BOVE, 2002, p.134).

Na perspectiva italiana, o termo *inserimento* é usado para descrever a estratégia em que se inicia uma série de relacionamentos e comunicações entre adultos e crianças

quando estas estão ingressando nas instituições de educação infantil. A palavra inserimento nos remete, em português, à palavra inserção, por sua proximidade linguística. Vamos entrando portanto na perspectiva de acolhimento e inserção, nos diferenciando assim da concepção de adaptação, discussão esta anteriormente apontada neste trabalho.

O conceito italiano de inserção designa o processo inicial de acolhida da criança a nova comunidade. (...) baseia-se principalmente em uma ampla variedade de estratégias que tem por objetivo encorajar o envolvimento dos pais e tem início antes mesmo do ingresso da criança na creche ou pré-escola (BOVE, 2002p. 135).

As estratégias de acolhimento e inserção nas escolas de Reggio se iniciam antes mesmo da entrada da criança na instituição de educação infantil. Os responsáveis são convidados pela escola para conversas e esclarecimentos sobre a família e a criança. Desde o início a comunicação e o diálogo são firmados por ambas as partes, fortalecendo o vínculo entre a família e a escola.

O processo de inserção das crianças nessa abordagem é singular e respeita a individualidade dos maiores envolvidos. No tempo de cada família e criança os professores e a comunidade escolar vão encontrando maneiras de estabelecer vínculos e construir a melhor maneira para que a separação entre a criança e seus responsáveis ocorra com naturalidade.

Existem dois modos de ingresso das crianças com suas famílias. A primeira é separar a turma em dois grupos. As crianças e suas famílias formam dois pequenos grupos que frequentam a escola momentos diferentes. Pouco a pouco, a junção do grupo ocorre de acordo com a demanda específica da turma no geral. O segundo é o ingresso de uma família por vez na escola, para que a professora tenha a total atenção às necessidades peculiares da criança na escola.

Inicialmente as famílias, as crianças e os professores permanecem juntos no mesmo espaço por algumas horas. À medida que a criança vai se familiarizando com o novo espaço e com os professores e ganhando confiança emocional, a permanência dos responsáveis na escola vai diminuindo.

A ideia é envolver todos da escola nesse momento de chegada das crianças e criar um ambiente acolhedor, cuidadosamente planejado e preparado possibilitando transmitir confiança e respeito para as crianças e suas famílias. Trata-se da construção de um espaço permeado por atitudes e comportamentos positivos, que transmita mensagens de cuidado respeitoso às singularidades em suas multiplicidades.

Mas afinal, como proporcionar o bem-estar das crianças e das famílias durante esse processo? De que maneira podemos garantir que o acolhimento das crianças seja realizado de maneira positiva? Segundo Bove (2002), as práticas de inserção nas

escolas italianas vêm definindo diretrizes gerais para esse período de transição. Os professores e coordenadores pedagógicos criaram modelos graduais, previsíveis e reconhecíveis de meios que permitam o acolhimento e interação com as famílias. Amparados nessas ideias, uma variedade de estratégias pedagógicas vem sendo desenvolvidas no intuito de facilitar essa experiência.

Em Reggio Emilia, além da preparação da escola, o ambiente também deve ser minuciosamente preparado. Ele deve ser convidativo para que as crianças e suas famílias se sintam acolhidas. É importante favorecer um espaço que as crianças se sintam seguras e familiarizadas e que permita uma interação entre elas com seus responsáveis em um ambiente aconchegante.

A climatização do ambiente que transmita segurança às crianças pode ser traduzida por móveis confortáveis, brinquedos de fácil acesso, espelhos bem como pufs e travesseiros no chão para que as crianças e os adultos possam permanecer próximos do campo de visão um do outro.

Uma das estratégias é permitir que durante o período de inserção, os responsáveis se relacionem com as crianças em um ambiente diferente do lar, o que favorece o sentimento de pertencimento, segurança e familiaridade da criança com o novo espaço. Futuramente, quando a separação ocorrer e os pais não estiverem mais presentes, este sentimento, uma vez consolidado, certamente permanecerá. Segundo Bove (2002), o professor observando e interagindo com as crianças e responsáveis aprende os padrões individuais de relacionamento e singularidade de cada família.

Conforme responsáveis e professores vão se familiarizando entre si e criando vínculos a criança se beneficia, uma vez que ambos visam o seu bem-estar. À medida que família e professores vão se aproximando, as crianças vão, também se familiarizando com o professor, com as outras crianças e com o ambiente. Vê-las estabelecendo vínculos e familiarizadas com o novo espaço favorece para que os pais desenvolvam uma visão descontraída da escola: “pais têm também a oportunidade de observar o comportamento do filho em um contexto social. O professor agindo como uma figura de sustentação tanto para os pais como para as crianças facilita a reciprocidade das observações” (BOVE, 2002, p. 138).

Chama atenção a preocupação de toda uma comunidade com as especificidades desse momento tão único para as crianças e suas famílias. A aposta vai no sentido de afirmar que os cuidados que envolvem o período de transição das crianças para as instituições de educação infantil são uma preocupação de todos. Tal momento, pensado e organizado coletivamente permite que a experiência seja mais positiva. Nesta perspectiva percebo o quanto é importante pensarmos juntos, observando com cuidado e atenção cada indivíduo, na busca coletiva de melhores formas de ser e viver.

A escola, enquanto um conjunto de contextos de vida coletiva, é compreendida aqui como um lugar da vida, tecido por vários fios juntos e em conjunto, tramados e constituídos pela ação do eu com o outro e do outro, que supõe estar em contínuo exercício de construção. Enquanto nesse contínuo, **juntos colhem e acolhem aprendizagens e descobertas sobre si, sobre os outros e sobre o mundo** (FOCCHI, 2015, p. 35, grifos meus).

Focchi nos mostra, justamente, a importância de se tramar coletivamente a construção de um espaço de todos. Nesses espaços, todos aprendem sobre si, sobre o outro. Descubrem os encantos (e desencantos também) da vida numa relação dialógica com o mundo.

A inserção na perspectiva italiana é vista como um conceito cultural: é a interpretação dinâmica e culturalmente construída da criança inserida no mundo. Esse pensamento é reflexo do conceito de educação infantil vista como uma experiência relacional complexa e que a escola se funda como um espaço de relações onde o bem-estar social, emocional é físico se constitui numa espécie de mutualismo em que para viver ( a escola e a criança) ambas dependem do bem-estar do outro (BOVE 2002).

Nesse processo de inserção e acolhimento é preciso que os professores tenham consciência de que a qualidade de vida nesses primeiros anos de vida e as experiências que as crianças fazem nesse período deixam uma marca permanente na estruturação dos seus processos cognitivos e afetivo (MUSATI 1998). Portanto, se acreditamos que o professor é o fio condutor de um processo profícuo do desenvolvimento do conhecimento e bem-estar das crianças, é preciso mais do que tudo ter essa tomada de consciência. Sabemos que outras influências afetam o desenvolvimento das crianças. No entanto, se garantirmos a união de todos - responsáveis, professores e a escola como um todo - na construção de um lugar melhor para as crianças conviverem, o processo de desenvolvimento em todas as esferas, cognitivas, afetivas e emocionais, as crianças estarão vivas, potentes e garantidas.

### **3.5 Inserção-acolhimento: uma outra perspectiva**

Trazendo novamente as ideias de Bakhtin sobre o valor das palavras, consolidamos o entendimento a respeito da origem desses conceitos. Dissemos anteriormente que as palavras não são inocentes e nem desprovidas de sentidos ideológicos. Se pensarmos que o discurso tem sempre um significado e uma direção e que são vivos, podemos afirmar que as palavras contêm valores e forças ideológicas e que elas organizam a ação do homem sobre alguma coisa/alguém. A expressão, nesse sentido, precede e organiza a experiência, dando forma e sentido (MOTTA, 2014).

Deste modo, se entendermos a razão pela qual adotamos um termo em detrimento de outro, estamos concordando que ao enunciarmos certa palavra, ela vem carregada de discursos, concepções e histórias.

O enunciado sempre cria algo que, antes dele, não existia, algo novo e irreproduzível, algo que está relacionado a um valor (...). Entretanto, qualquer coisa criada se cria sempre a partir de uma coisa dada (...) o dado se transfigura no criado (BAKHTIN, 2000, P. 348).

Bakhtin (2000) nos provoca a pensar em dois aspectos importantes na relação com as palavras, termos ou discursos. A primeira é pensar sobre o valor das palavras. A segunda é pensar sobre a ideia de que nada se cria sozinho: existem muitos agentes que influenciam nosso pensamento. Para chegarmos onde estamos agora, foi preciso que nos relacionássemos com a vida e com o mundo para que nossas ideias e nossos discursos sejam como os que se apresentam hoje.

Esta concepção me fez pensar sobre as palavras e por sua vez os discursos que temos sobre as crianças e para as crianças. Percebi que muito facilmente produzimos ideias em comum sem o senso crítico do uso das palavras. E isso não é à toa. Basta lembrar a posição das crianças na sociedade antiga: tábulas rasas, que “viriam a ser”, incompletas, bibelôs, anjinhos, demônios... (ARRIES, 1978). A criança nessa perspectiva não era considerada um ser completo em sua singularidade de ser criança, mas um projeto de um ser que se tornaria. Logo, a palavra adaptação não é uma simples palavra para pensar a entrada das crianças na escola. Mas, ao colocar a adaptação como a entrada das crianças no “vir a ser” do mundo adulto não podemos ver aí a função ativa dessa palavra, no sentido de desconsiderar o mundo próprio das crianças?

Dessa forma, o uso naturalizado e sem críticas da palavra adaptar para as crianças, pode indicar que as mesmas não estão sendo consideradas em sua positividade de uma existência singular. Antes, acabam desconsideradas como sujeitos, sendo vistas como alguém que ainda não existe e que só existirá se se acomodar, se ajustar ao mundo proposto pelos adultos.

Com a reformulação do pensamento sobre as crianças e a emergência do conceito de infância (ARRIES, 1978), podemos pensar que, como sujeitos ativos e completos, as crianças merecem estar em total evidência e principalmente valorizadas pelas palavras que designamos a elas. Deste modo, me recuso a pensar que existam crianças adaptadas à escola. Recuso-me a enunciar essa frase, pois falo de sujeitos e não de objetos.

Trago a perspectiva da *inserção-acolhimento*, justamente por acreditar que no período de ingresso das crianças nas escolas de educação infantil as duas palavras precisam ser empregadas juntas, uma vez que não encontrei no dicionário nenhum termo que contemplasse os dois conceitos em uma única palavra.

Neste trabalho, entendo a inserção como o momento de entrada da criança na escola e sua capacidade de transformação nas relações e no espaço onde ela atua. Uma vez inserida na vida e nos ambientes a criança afeta o mundo tornando a transformação um processo incontornável.

O acolhimento, por sua vez é poder olhar e escutar a criança, proporcionando o bem-estar e uma transição que atenda às necessidades individuais e subjetivas das crianças; e sobretudo construindo vínculos afetivos que se iniciam desde o momento de sua chegada nas escolas.

Sendo assim, *inserção-acolhimento* na perspectiva deste trabalho é união semântica de duas palavras que incorpora os significados de seus respectivos termos para assumir um espaço como um conceito que operacionaliza o período de ingresso das crianças nas escolas de educação infantil.

### **3.6 Nota: Sobre o uso da palavra adaptação**

Finalizando este capítulo achei interessante pensar no uso das palavras quando a designamos ao momento de inserção das crianças pequenas nas instituições de educação infantil. Eu poderia finalizar sem esta nota, no entanto, com base nos autores lidos para a realização desta monografia passei a me perguntar sobre a razão da escolha da palavra adaptação como um termo usado para o processo de *inserção-acolhimento* das crianças das escolas de educação infantil. Passei, então, a me perguntar sobre a razão do uso comum do termo *adaptação escolar*. Se partirmos da ideia de que as palavras carregam valores e discursos prévios, acredito ser importante pensar no uso desta palavra e não de outra justamente para tratarmos das crianças no momento de ingresso nas escolas. Considerando que o que marca a diferença entre a creche - *lócus* desta pesquisa - e pré-escola é que a creche foi criada para a população mais pobre já as pré-escolas foram criadas para as elites.( KUHLMANN, 2000).

A raiz histórica da creche deixa marcas até os dias de hoje, nos discursos sociais, políticos e econômicos em nossa sociedade. Vemos emergir três questões importantes. A primeira trata do lugar da mulher nos contextos históricos da sociedade, a segunda trata da concepção de infância e o lugar da infância na sociedade. E a terceira e não menos importante é da condição do ser pobre em nossa sociedade.

Pensar no lugar ocupado pelas mulheres na história (não muito) antiga de nossa sociedade, faz reconhecer que suas conquistas e valorização na sociedade são indiscutíveis. No entanto o seu lugar de submissão do homem e de desprestígio ainda estão presentes nos dias atuais.



A revolução Industrial foi determinante na remodelação das estruturas sociais em que vivemos hoje. Com o fim do sistema feudal, e o início do capitalismo, novas formas de organizações populacionais surgiram. As cidades foram sendo urbanizadas e o crescimento populacional acompanhou as práticas populares de vida e lazer dos trabalhadores fabris, dos improdutivos, dos pobres, das mulheres públicas. Todos eles vão se tornando objeto de profunda preocupação de médicos-higienistas, de autoridades públicas, de setores da burguesia industrial, de filantropos e reformadores sociais, nas décadas iniciais do século XX (RAGO, 2014)

Apoiados em discursos moralistas, educativos e médicos, uma série de estratégias de submissão dos trabalhadores ao universo dos valores de vida burgueses são criadas a fim de prevenir os “maus” que pudessem ser emergidos diante deste novo modo de viver.

A redefinição da família constitui uma peça central, com ênfase no papel a ser desempenhado pela mulher neste novo cenário. Um novo modelo imaginário de mulher pautado em novas formas de comportamento e etiqueta surge na sociedade: voltada para a intimidade do lar e do cuidado especial com a infância. As mulheres aparecem nesse momento como vigia de suas casas, responsáveis por todo o mal e todo o bem que acometessem os membros de suas famílias.

Nesse cenário de vigilância e higiene concomitante a emergência do trabalho entre as mulheres e no contexto da abolição da escravatura, foi preciso criar um lugar que acolhesse os filhos de ex-escravas e trabalhadoras domésticas e fabris garantindo a vigia das crianças, bem como o asseio e a prevenção de doenças.

Podemos pensar que as classes menos favorecidas já foram algum dia ainda mais desfavorecidas. Isto se analisarmos a situação das classes menos favorecidas em todos os aspectos da nossa sociedade atual, considerando que nos de vida social, política e econômica o lugar do pobre vem ganhando maior visibilidade nas políticas para diminuir o abismo econômico existente nos dias de hoje. Seguindo esta linha de raciocínio, entendendo que as creches foram criadas para a população mais pobre, devemos considerar que não é por acaso a falta do olhar mais cuidadoso para o momento de ingresso das crianças nas escolas, uma vez que vimos discursos muito arraigados sobre a situação do pobre na nossa sociedade. Discursos de que “pobre não merece atenção diferenciada” ou que “pobre já tem escola de graça, o que mais eles querem? ”

Considerando estas duas perspectivas discutidas – da mulher e do pobre - vamos agora tratar da concepção de infância. Expomos anteriormente que a concepção de infância em que a criança é tida como sujeito histórico e social, produtora de cultura é recente em nossa sociedade. A década de 1980 marca o início da reorientação e

enfoque da criança vista anteriormente como objeto de tutela para a criança de direitos (CERISARA *apud* GUIMARÃES, 2011). Foi discutido neste trabalho a concepção também da criança incompleta e a desvalorização da infância. Portanto, acredito ter fundamentos suficientes para considerar a questão do uso e a enunciação das palavras para designar ações das/para/com as crianças.

Compreendendo a perspectiva de Bakhtin sobre o signo ideológico e os discursos neles contidos, passo a acreditar que a palavra “adaptação escolar” é um termo usado intencionalmente uma vez que trata de uma ação realizada para crianças, em creches, tendo como premissa a díade mãe-criança.

Considerando que o “enunciado cria algo que antes ele não existia” (BAKHTIN, 2000, p. 348), o uso da palavra adaptação neste contexto, retrata a desvalorização da criança, do espaço escolar e da mulher em nossa sociedade.

Isso nos mostra que nada é por acaso e que somos resultado da produção de discursos, normas e poder. Somos fruto do governo sobre os outros, por meio de várias modalidades e técnicas que nos modulam e disciplinam por intermédio do poder. E o poder produz coisas, induz ao prazer, forma saber e produz discursos (FOUCAULT, 1985)

Portanto, o termo adaptação é provido de vários discursos já que ele enuncia ainda que veladamente a adequação de sujeitos-objetos a normas e disciplinas governadas por agentes interessados na regulação da vida. Considerando a definição dicionarizada do termo já exposta aqui, identificamos nas definições uma ação que envolve sujeito e um objeto. Neste contexto aqui discutido, trata-se de uma concepção de submissão à ação de um poder que assume as ações necessárias para a condução de um processo (MOTTA, 2014). Não há, pois, liberdade criativa quando se considera que sujeitos são objetos adaptáveis a um modelo e regras vigentes.

Propus neste tópico o início de uma discussão que me ajudou a pensar sobre as palavras. O contato com os autores me ajudou a refletir ainda mais na intencionalidade das enunciações das palavras: a tomada de consciência de que as palavras não são inocentes e por de trás de um enunciado tem sempre um discurso e uma história.

## **4. A ESCOLA SÁPEREIRA: O CENÁRIO DE PESQUISA**

### **4.1. Construindo um caminho metodológico**

Para começar a discorrer sobre os caminhos que me nortearam para a construção deste trabalho, é preciso apresentar para o leitor, como se sucedeu a escolha desta metodologia.

Este trabalho começou quando, nas conversas de orientação, relatei a dificuldade vivida com algumas crianças da turma. Estávamos no final de março e algumas crianças demonstravam que seu processo de inserção-acolhimento ocorria num ritmo diferente do restante da turma. Eu sentia que precisava ter um olhar mais atencioso para aquelas crianças e considerar que minha prática necessitava de uma avaliação.

Essa turma me convocava a refletir sobre ela. E eu como participante dela também precisava de uma auto-reflexão. Era preciso me nutrir para transformá-la. Para isso era preciso conexão com autores e literaturas que me ajudassem a buscar um caminho. Em uma das orientações, revelei que eu tinha um caderno, que eu chamo de diário. Trata-se de anotações pessoais do meu cotidiano com as crianças. Foi uma grande surpresa quando minha orientadora revelou que meu diário poderia ser um recurso metodológico.

O ano letivo já havia começado quando eu optei pela pesquisa da inserção-acolhimento no contexto da escola em que trabalhava. Quando descobri no meu diário um potente espaço de reflexão, me dei conta que a construção deste trabalho se daria de forma inversa: para analisar a prática da inserção-acolhimento que já estava relatada em meu diário eu teria que me embasar teoricamente. Entrei em contato com o livro “Afinal, o que os bebês fazem no berçário”, de Paulo Fochi (2015). A sensibilidade em relatar a experiência de documentar as vivências com as crianças em sua pesquisa me conduziu a refletir sobre os registros que eu tinha: meu diário era um terreno fértil para a minha pesquisa. O ato de escrever sobre as crianças era um dos métodos de documentação pedagógica que eu tanto ouvia desde a faculdade de pedagogia.

A seguir discorro quais são as estratégias utilizadas pela equipe pedagógica no processo de inserção-acolhimento das crianças da Escola Sá Pereira, em uma turma com crianças de dois anos de idade.

## 4.2 A Escola Sá Pereira

Para contar a história da Escola, eu precisaria de um capítulo inteiro e mesmo assim, não seria suficiente. Compreendendo que para conhecer a história dos sujeitos é preciso entender a realidade na qual ele está inserido, procuro neste texto apresentar o cenário onde esta pesquisa foi realizada.

Fundada em 1948 inicialmente como Centro de Artes, a Escola Sá Pereira tem como carro-chefe o inter cruzamento da arte e a educação. Tidos como dois trabalhos indissociáveis, as atividades artísticas e pedagógicas fazem parte de um todo da escola, integrando-se num único projeto, de forma que a arte na escola possa fazer parte da vida escolar das crianças na mesma intensidade que as outras atividades que são exigidas oficialmente (MOURA, 1997).

Essa articulação entre a arte e a educação, funciona por meio de projetos que se baseiam na escolha de um tema único que norteia o trabalho de todas as turmas. Assim, diferentes abordagens são aprofundadas integrando todas as áreas do conhecimento.

A cada ano há um tema amplo, com o intuito de atender ao maior número de anseios e desejos, escolhido para ser o universo de pesquisa na Instituição. Este recorte a escola chama de Projeto institucional. Escolhido o tema, cada turma encontra um assunto do projeto que está mais de acordo com os interesses das crianças. Vale ressaltar, que o nome das turmas da Educação Infantil e do primeiro ano do fundamental I, são escolhidos pelas próprias crianças, estando sempre relacionado ao Projeto Institucional geral da escola. Nesta ocasião o nome da turma observada chamava-se Turma da Borboleta<sup>14</sup>.

A proposta pedagógica da escola se fundamenta em diversas linhas de pensamento, tendo

como referência ética e valores proclamados na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na dos Direitos das Crianças; a crença na democracia, na solidariedade e na fraternidade como valores universais; a busca da participação, da livre expressão e do respeito mútuo; a necessidade da escuta cuidadosa e amorosa das diferentes inquietações, necessidades, anseios e sonhos de cada pessoa, grupo, povo ou nação; a certeza de que a paz política, social e econômica é o único ambiente propício para o desenvolvimento humano<sup>16</sup>.

A Escola possui duas sedes: uma voltada para a educação infantil e outra para o ensino fundamental I e II. O segmento da educação infantil atende 180 crianças em dois turnos (manhã e tarde) compostos por crianças de 2 a 6 anos, organizadas em

---

<sup>14</sup> Internamente, denominamos a turma como Turma A (TA).

<sup>16</sup> Texto retirado da proposta pedagógica da escola disponível no site da escola.

cinco turmas agrupadas por turno. Cada um desses cinco grupos é composto por 20 crianças, em média, com três adultos na turma dos mais novos (2 e 3 anos) e dois profissionais nas demais. O horário de funcionamento da escola compreende o período de 7:30h às 12:15h no turno da manhã e o período de 12:45h às 17:30h no turno da tarde.

Os profissionais contratados na escola para o trabalho direto com as crianças distinguem-se em três categorias: Professores, Auxiliares de Turma e Assistente de Turma. Os professores possuem o superior completo, mas nem todos são pedagogos. Há psicólogos e licenciados em outras áreas, qualificados com curso superior em educação. Os auxiliares de turma, na maioria, são graduandos e graduados em pedagogia. As duas assistentes da escola possuem o ensino médio completo.

A escola tem um espaço limitado. No entanto, isso não impede que as crianças criem suas brincadeiras. Há três pátios demarcados: Pátio de Trás, Pátio da Frente e Pátio de cima. As salas onde ocorrem as atividades são amplas: salão, biblioteca, sala de jogos e duas salas de artes, onde as crianças também lancham. As dinâmicas das atividades ocorrem com funcionamento de rodízio. As crianças iniciam e terminam o dia em uma sala por turma. Durante o dia os grupos caminham pelos espaços da escola em horários específicos.

#### **4.3. Vivendo a inserção-acolhimento**

A narrativa explorada neste tópico está baseada na minha experiência pedagógica na escola, principalmente na ativa participação como professora por quatro anos com crianças que compreendem a idade de dois e três anos. Está também fundamentada nas discussões com a orientadora educacional da escola e sua participação na elaboração de um artigo para a Revista do Professor em 2014, intitulada Adaptação Escolar<sup>17</sup>.

Nesta perspectiva de inserção-acolhimento na Escola Sá Pereira, é importante esclarecer que a Escola assume o termo adaptação escolar. No entanto, de acordo com sua proposta pedagógica, e em conversas com orientadora educacional, tomei conhecimento que a escola se inspira na experiência de Reggio Emilia e em outras propostas progressistas. Por isso, apesar de o termo da escola ser “adaptação”, nesta monografia, ao me referir a esse momento utilizarei o termo inserção-acolhimento.

---

<sup>17</sup> Revista do Professor, v.30, n.117 Jan/fev/mar. 2014

O período de inserção-acolhimento na Escola Sá Pereira ocorre antes do ingresso das crianças na escola. Primeiro os pais conhecem a proposta da escola, antes mesmo da matrícula. Após a matrícula, os responsáveis fazem uma breve entrevista com a orientadora educacional. Essa conversa funciona como um fator de aproximação. Nesse encontro, os responsáveis podem expressar expectativas, relatar a história de vida da criança e comentar sobre a dinâmica e a rotina familiar. Na semana de planejamento que ocorre antes das aulas começarem os professores entram em contato com um recorte da história da criança. Nessa semana, os pais das crianças novas na escola são convocados para uma reunião de apresentação com a orientadora, a professora, a auxiliar e a assistente da turma. A pauta da reunião é conversar como será o *período de adaptação*, esclarecer dúvidas e apresentar a equipe de adultos que fará parte da turma. Nesse dia dividimos também o grupo em dois pequenos grupos.

Os grupos frequentarão a escola em horários distintos e por um período menor. Posteriormente, os horários dos grupos vão sendo estendidos: o horário do primeiro grupo e a permanência das crianças é acrescida de mais uma hora, o mesmo ocorre no segundo grupo com a chegada das crianças antecipada em uma hora. Nesse momento as crianças de ambos os grupos têm a oportunidade de conviver juntas num período de uma hora. A observação e a sensibilidade do professor com as crianças e seus respectivos grupos são fundamentais para que a junção dos dois grupos possa ocorrer com naturalidade visando o bem-estar de todos os envolvidos.

A escola considera muito importante a presença do pai e da mãe e, em casos de necessidade, estes podem ser substituídos por pessoas que inspirem confiança à criança, como avós, madrinhas, tias e babás. Considerando a especificidade desses primeiros dias, “é essencial a permanência do responsável em sala de aula de forma discreta” (LACOMBE, Paula, 2014, p.30).

A divisão da turma em dois pequenos grupos ocorre para que os responsáveis das crianças tenham uma interação mais próxima com as crianças. Nessas duas semanas, as famílias se comprometem a ficar na escola por um período de duas horas. O período de duas semanas pode ser encurtado ou prolongado, dependendo do bem-estar da criança. Conforme as professoras forem conhecendo as possibilidades e os limites das crianças ponderam junto com as famílias o momento de despedida e separação. Em dias de muita resistência e choro, por exemplo, a permanência dos responsáveis na escola por um período maior que o previsto é considerado com sensibilidade pelo professor e a família.

Inicialmente as crianças ficam com seus responsáveis e as professoras disponibilizam brinquedos em tapetinhos no chão da sala de jogos. As professoras vão se aproximando das crianças, observando se há uma aceitação dessa aproximação.

Nesse primeiro momento o mais importante é que a criança se familiarize com o novo espaço e conheça as professoras que serão responsáveis por ela durante o ano. E este processo é particular de cada criança, por isso a importância do cuidado e atenção às especificidades de cada família.

Conforme o vínculo das professoras com as crianças vai se intensificando a despedida com os responsáveis começam a ser tratadas. Na Escola, acredita-se este é um momento em que ela ritualiza a separação com a família. “Para que a criança cresça num ambiente que lhe proporcione bem-estar e alegrias, é importante que ela vivencie a separação de maneira gradual e amorosa” (LACOMBE 2014, p. 13). A autora enfatiza ainda que a separação requer estratégias e que o afastamento deve ocorrer de forma transparente e compactuada.

A Escola entende que no período de inserção-acolhimento na educação infantil, o papel do professor é essencial. A relação de amorosidade estabelecida entre ele e a criança deve ser interpretada pela família como um dos indicativos de acolhimento e de trabalho qualificado, pautado no cuidar e no educar. Compreende também que a separação do responsável virá no momento em que se estabelecer um elo de confiança entre ele, a criança e o professor, o que implica a segurança que os responsáveis têm pela Escola e sua equipe.

Neste ano (2017), o Projeto Institucional recebeu o nome “Zoom: diferentes formas de ver e experimentar o mundo”. A base do projeto foi ativar a postura investigativa das crianças, despertando o interesse pelos acontecimentos do mundo. O objetivo foi valorizar o estudo das ciências da natureza e investigar a história do conhecimento científico e sua relação com outras formas de conhecer e de ver o mundo.

Nesse contexto, cada turma desenvolveu um projeto individual que se relacionasse com o tema institucional. Para despertar a atenção e a curiosidade nas crianças da minha turma trouxemos por diversas vezes a caixa surpresa<sup>18</sup>. Quando trouxemos a primeira vez, nela continham diversas lupas e o objetivo era que as crianças explorassem a escola livremente. Em um segundo momento colocamos dentro da caixa mariposas, borboletas e cigarras. A curiosidade foi enorme. Ouvimos histórias, cantamos músicas, observamos suas características e apreciamos vídeos que traziam esses insetos como tema.

A partir do interesse despertado nas crianças passamos a conversar sobre a escolha do nome da nossa turma. Eles trouxeram como possibilidade a cigarra e a borboleta. A borboleta saiu vencedora numa folgada votação.

---

<sup>18</sup> Caixa de papelão colorida

No ano desta pesquisa, a responsável pedagógica e a orientadora educacional eram Vanessa Passos e Paula Lacombe respectivamente. As responsáveis pela turma eram a professora Paula Franco Netto, autora desta pesquisa, a auxiliar Thaís Araújo Figueiredo e as assistentes Janara Siqueira e Fernanda Silva.

Fizeram parte desta pesquisa as crianças: Mariana, Eduarda, Matina, Bia, Bernardo, Rita, Julio, Clarice Tiago e Vinícius. Os nomes são fictícios.

#### **4.4 Relatos: a experiência de documentar existências**

*A memória não vê, mas não tira o olho. Vai somando vida afora. Tudo que a gente olha, ouve ou vê, toca, come, cheira, a memória não esquece. E de repente transborda mais rápido do que enchente. Coisas que só a gente imaginou, a memória guarda. E os fatos que a gente nem sabia que existiam rompem sem mais nem menos em nosso pensamento (Queirós, 2006, p. 11).*

Bartolomeu Campos de Queirós (2006) apresenta a importância da memória em nossas vidas. Somos fruto das experiências vividas. Por isso, registrar nossos sentimentos é uma forma de deixarmos marcas no mundo: o homem na sua necessidade de registrar seus feitos e seus pretendidos afazeres utilizou desde os tempos mais remotos a prática do registro (FOCHI, 2015).

Desde menina escrevo os acontecimentos relacionados à minha vida em um caderno/diário. Eles servem de reflexão, desabafo e espaço para conservar a minha memória. Escrevo desde os doze anos de idade, hoje tenho trinta e um. São quase vinte anos de histórias registradas. Quando me tornei professora, passei a registrar minhas angústias e alegrias em um caderno. É muito bom revisitá-lo e perceber o meu crescimento em todas as esferas da vida. Vejo como é bom poder visitar meus sentimentos e descobrir coisas sobre mim.

A leitura do livro de Fochi (2015) ajudou a valorizar o que eu tinha em mãos. Percebi que meu diário era a “consciência do próprio agir. É uma forma de avaliação e autoavaliação, e ao mesmo tempo, de formação e auto-afirmação profissional” (TOMASELLI; ZOCCHI apud FOCHI 2015, p. 66). Eu descobri que havia realizado despretensiosamente algo precioso.

Documentar, nesse contexto, é uma forma de estar interessado e curioso para conhecer mais sobre a criança (FOCHI, 2015). Permite que nós, professores, entendamos como enxerguemos nossas práticas e como interpretamos o que está acontecendo no cotidiano. “Por isso, elas se tornam passíveis de pesquisa e abertas à discussão e a mudança - o que significa que, através da documentação, podemos perceber como nos relacionamos com a criança de outra maneira” (DAHLBERG; MOSS; PENCE; apud FOCCHI, 2015, p. 74).



A possibilidade de pesquisa tomando por base meu diário me fez entender a importância de deixar no mundo as minhas marcas, e que por meio da escrita é possível produzir história e memória (FREIRE, 1983) e o principal: as minhas memórias me deram condições para transformar a minha prática e o meu modo de pensar e estar no mundo.

Quando iniciei o ano, nessa turma, me deparei com um grupo de crianças com idade inferior às quais estava acostumada. O agrupamento permite uma mescla entre as idades. Isso significa que, crianças de três anos completos, iriam conviver numa mesma turma com crianças que acabaram de fazer dois anos.

No início deste ano (2017), recebemos dezesseis crianças; uma integrou o grupo somente no início de março, completando assim, dezessete crianças no total. Seis crianças haviam acabado de completar dois anos, três completaram antes do primeiro semestre e oito crianças completaram três anos ao longo do segundo semestre. Uma criança entrou na escola com um ano e oito meses, completando dois no fim do primeiro semestre.

Mas o que me motivou por este caminho metodológico? Inicialmente o desejo era compreender as possibilidades e entraves do ensino da matemática na educação infantil. Com este objetivo, quando o ano começou na escola, eu tinha em mente que a metodologia seria a observação do cotidiano da turma da qual eu era professora regente. Mas, os desafios que se lançavam no meu cotidiano escolar desviaram o caminho me levando a estudar sobre a inserção-acolhimento.

O que me levou a mudar meu caminho, foi o contato com Bernardo, uma criança de dois anos que, no processo inserção-acolhimento ocorrido no ano desta pesquisa, me instigava bastante. As crianças da turma já estavam se relacionando, criando vínculos com as professoras, interagindo com os colegas, começando a circular com naturalidade pelo ambiente escolar, enquanto Bernardo demonstrava que aquele espaço ainda lhe causava estranhamento. Bernardo chorava com frequência e só cessava quando o colocávamos no colo. E ele não se relacionava com nenhum colega e não falava.

Minhas estratégias para deixá-lo mais tranquilo, longe do colo do adulto, não funcionavam. Eu precisava entender mais o Bernardo e para isso precisava estudar. Neste sentido, o encontro com esse menino foi um divisor de águas em minha vida. Esse desconforto com a minha prática me levou à tomada de consciência de que era

preciso entender sua subjetividade e que para a sua inserção-acolhimento fosse positiva ele precisava de mim e da equipe que trabalhava comigo em atenção mútua<sup>19</sup>.

Até então, o meu entendimento e minha prática pedagógica no processo de inserção-acolhimento eram baseados nas experiências que vivi ao longo dos anos como professora e auxiliar na Escola Sá Pereira. Embora a minha prática fosse muito fundamentada através do projeto pedagógico da escola e também na minha formação profissional. No entanto, pouca fundamentação teórica embasava minhas ações pedagógicas no que tangia ao ingresso das crianças. O contato com as literaturas e os autores que levantei para a fundamentação deste trabalho foi fundamental para um olhar mais cuidadoso e diferenciado para esse momento de ingresso das crianças pequenas.

A pesquisa sobre o ingresso das crianças de até três anos nas escolas de educação infantil, me levou a olhar as experiências de Reggio Emilia. O contato com essa abordagem abriu novas franjas e tomei conhecimento de outros autores que tratam sobre a subjetividade das crianças nos espaços coletivos. Percebi a amplitude teórica deste tema, e quando lia os textos, enxergava as minhas crianças, a prática do meu dia a dia e o Bernardo.

Percebi meus erros e meus acertos. E pude reformular a maneira como lidava com as crianças no dia a dia. As pesquisas teóricas me nutriram de modo que hoje, eu sou uma professora mais segura do que antes, mas na busca incessante de ser uma boa professora para as crianças com as quais trabalho.

#### **4.5 Crianças, responsáveis e professoras: os primeiros contatos**

O primeiro contato que tivemos com as famílias foi durante a semana de planejamento interno da equipe de professores. Estiveram presentes todos os responsáveis pelas crianças. Nesse encontro, pudemos conhecer as famílias e os pais puderam esclarecer dúvidas sobre o *período de adaptação* e comentar particularidades de seus filhos. Julgo esse momento um dos mais importantes para que família e professora possam iniciar um processo de parceria. A professora atenta às diferentes demandas inicia antes mesmo do primeiro dia o processo de conhecimento das singularidades de cada criança.

Neste dia realizamos a divisão do grupo. Algumas famílias já haviam sinalizado o horário de sua preferência na entrevista com a orientadora que foi realizada no momento de matrícula antes deste encontro. A possibilidade de os responsáveis

---

<sup>19</sup> A atenção mútua faz parte do conceito de reciprocidade postulado por Emmi Pikler. A ideia da reciprocidade está relacionada à atenção, ao olhar e ao cuidado com a criança (FALK, 2011).

poderem escolher o melhor horário para o período de ingresso de seus filhos, permite que a escola acolha a rotina das crianças. Entendendo que cada criança tem hábitos diferentes é importante que a escola tenha essa flexibilidade de, neste primeiro momento, abrir um espaço que atenda às demandas e às singularidades de cada criança.

Neste ano, haviam 17 crianças matriculadas. Dividimos a turma em dois grupos. Combinamos que o primeiro grupo chegaria a escola às 12h45min e finalizaria o dia às 14h45min. Este grupo foi composto por 10 famílias. O segundo grupo chegaria na escola às 15h e finalizaríamos o dia às 17h. Este grupo foi composto por 7 famílias.

Durante esse encontro conversamos muito sobre a importância da transparência na relação com os filhos nesse período. Enfatizamos que os pais jamais saíssem de sala sem o consentimento de seus filhos. E quando a saída fosse realmente necessária, que os responsáveis avisassem as crianças, mesmo que fosse difícil para os filhos viver a separação. A criança nesses primeiros dias, estão se familiarizando com esse novo espaço e iniciando o processo aproximação e segurança com as professoras que num primeiro momento para eles é uma pessoa estranha. Para que os vínculos na escola se iniciem a presença de seus responsáveis é imprescindível.

Outro ponto importante a ser destacado diz respeito à participação dos responsáveis no *período de inserção-acolhimento*. Conversamos sobre a importância da sua presença e de uma participação discreta no grupo. Bondioli e Mantovani (1998) vão dizer da incumbência dos pais como “observadores participantes”. Segundo as autoras, a presença discreta possibilita que, enquanto estiverem em sala, os pais terão o prazer de observar diretamente a vida na escola, e conhecer os costumes e as brincadeiras das crianças, observando os seus primeiros contatos com os outros. Quando foi realizado a inserção-acolhimento das crianças, não havia a clareza dessa “participação observadora” dos responsáveis, de modo que, não esclarecemos essa participação, seus objetivos e importância. Esta clareza emergiu no contato com as literaturas para a realização desta monografia.

#### **4.6 Olhos atentos e curiosos: os primeiros dias das crianças na escola**

O *período de inserção-acolhimento* envolve todos da escola. Há uma certa tensão pelos primeiros dias, uma mistura de nervosismo e ansiedade. Ficamos curiosas em conhecer as crianças e ao mesmo tempo receosas com o que vem pela frente. Sabemos da especificidade desse momento. É preciso um olhar atento e cuidadoso para todos os envolvidos.

A escola funciona por sistema de rodízio. No entanto, nas primeiras semanas, os dois grupos são recebidos inicialmente na sala de jogos. A auxiliar, Thaís, chegava antes de mim e organizava a sala para a chegada das crianças. Ela colocava tapetinhos de EVA no chão e selecionava alguns brinquedos para colocá-los em cima do tapete. No canto da sala, colocamos bancos de plásticos para que os responsáveis se sentassem.

As crianças do primeiro grupo foram chegando de mansinho, observando ao seu redor. Cumprimentamos os responsáveis e em seguida as crianças. Algumas se agarravam nas pernas de seus familiares e outras circulavam pela sala, pegavam um brinquedo, se aproximavam dos responsáveis para brincar ou brincavam conosco e com as outras crianças.

Com o decorrer da semana fomos circulando com as crianças para que elas se familiarizassem com os outros espaços. Fomos ao pátio da frente, onde tem dois jabutis e no de trás onde tem uma casinha com um escorrega. Nesses ambientes realizamos brincadeiras e cantorias na tentativa também de começar um processo de distanciamento das crianças dos seus familiares. Algumas crianças aceitaram já nos primeiros dias outras não.

Procuramos desde o primeiro dia fazer com que as crianças circulassem pelos espaços livremente. O importante é que elas se sintam à vontade para brincar na escola. Nossa aproximação aconteceu com cautela e conforme fomos percebendo os interesses das crianças à nossa aproximação, fomos construindo um vínculo com elas. Muitas vezes aceitaram brincar sem que os responsáveis precisassem ficar ao lado delas. Para nós essas ações eram até então um “termômetro avaliador” para percebermos como seria a despedida da criança no futuro.

Importante lembrar para o leitor que a inserção-acolhimento realizada neste ano pouco se embasava nos autores lidos para a realização desta pesquisa. As leituras realizadas posteriormente ao ingresso das crianças na escola foi o que me permitiu olhar para os relatos de maneira mais crítica e reflexiva. É importante também sublinhar que não existe uma experiência certa ou errada. Acredito que existem experiências que se afinam com o nosso modo de pensar e agir no mundo. Por isso a importância da tomada de consciência política (não de partido) de que somos o que somos pelas forças de vidas que nos movem e nos afetam: e aí sim vamos escolhendo uns caminhos e não outros, encontrando modos de viver que convergem na nossa escolha política do agir e do estar no mundo. Parafraseando Paulo Freire: “É assim que venho tentando ser professora, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível a boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se,

assumindo minhas limitações acompanhada sempre de esforço para superá-las” (2010, p. 71).

A seguir, apresento fragmentos do meu diário. A ideia é esclarecer para o leitor como foram conduzidas as práticas de ingresso e também refletir. O objetivo é travar um diálogo com a minha prática. Entremeando perguntas, busco respostas que vão sendo elaboradas no encadeamento da escrita, na medida em que o vivido vai se torna explícito, traduzido e permitindo a reflexão (OSTETTO, 2012)

Apresentarei como eixo da análise cinco categorias observadas nos relatos que nortearam a pesquisa. São elas: a alteridade, a transparência, a calma/pressa e o choro.

#### **4.6.1 Alteridade**

O relato a seguir foi registrado após o primeiro dia com as crianças na escola.

##### ***Mais fáceis de adaptar?***

*O primeiro grupo está mais cheio, com dez crianças. Notamos que algumas crianças serão mais fáceis de adaptar, aparentemente, são elas: Mariana, Eduarda, Matina e Rita. Foi um grupo tranquilo. Investir amanhã na Bia e Bernardo. (...) O segundo grupo é composto por menos crianças, muitos meninos mais “bebezudos”. Investir mais no Júlio, pois ele está muito agarradinho a mãe. A Clarice achamos que será mais fácil a adaptação. (Registro do dia 13/01/17).*

Algumas palavras me causaram estranhamento ao ler esse evento. O que eu quis dizer quando eu infiro que “algumas crianças serão mais fáceis de adaptar?” Que concepções estão por detrás dessa afirmativa? O que é ser mais fácil de adaptar no contexto escolar?

Será que ser *mais fácil de adaptar a criança na escola* se traduz pela rapidez com que os professores conseguem deixar as crianças longe de seus responsáveis? E que a falta do choro é um termômetro avaliador?

Buscando refletir sobre o que se pretende quando partirmos da concepção de *adaptação escolar*. Penso que adaptar é querer que as crianças se enquadrem a normas e regras pré-estabelecidas, sem indagar as singularidades das crianças. Mesmo que se acredite no tempo individual de cada uma delas, o discurso exposto no relato acima é oposto à ideia das singularidades.

Se considerarmos o sentido do termo adaptação como aquilo que coloca o indivíduo e suas famílias em um contexto com normas e regras, acomodado e ajustado a este meio social, seria nesta perspectiva, o termo adaptação o mais apropriado. No entanto, quais foram os objetivos nesse ingresso? Adaptar ou inserir e acolher? O que

visamos quando queremos estabelecer de imediato uma relação com as crianças sem a participação dos responsáveis nesse processo?

Considerando o conceito de adaptação escolar, criança e família bem adaptadas são aquelas que se enquadram perfeitamente nas regras e rotinas da instituição: quanto mais rápido o processo, melhor a adaptação (PANTALENA, 2010).

Quando buscamos atitudes e elementos que facilitam a adaptação do outro, eu estou na verdade desconsiderando as diferenças destes sujeitos, conseqüentemente, desconsiderando-os como sujeitos de alteridade. Ademais, a concepção de adaptação, pressupõe o ajuste daquele sujeito a um modelo de escola.

Quais os limites que se apresentam na prática cotidiana na escola que nos permitem escolher caminhos que dialoguem com uma pedagogia de escuta, reciprocidade, afetividade, coletividade e conhecimento? No nosso dia a dia como professora vamos buscando brechas que possibilitem uma pedagogia onde o desejo e a realidade se entrecruzam. Não é fácil transformar uma dada realidade. A busca transformadora do professor é constante. É preciso coragem e força.

Vemos nesse registro anterior a possibilidade de discutir a questão da adaptação escolar ou de seres adaptáveis e também sobre a alteridade. Como exposto, em que condições e baseada em que ou em qual comportamento eu supus um alto potencial de adaptação de Clarice?

Provavelmente a resposta está na facilidade com que impomos a condição de afastamento de seus responsáveis ao convívio dos professores. Considerando a perspectiva de inserimento e também da inserção-acolhimento que venho propondo neste trabalho, não houve inserção-acolhimento de Clarice. Pois, concordando com a proposta italiana, esse momento é um “período durante o qual a família e os profissionais encontram-se e começam a trabalhar juntos” (BOVE, 2002, p. 134). Acelerarmos a *adaptação* de Clarice não nos permitiu este “trabalhar juntos”.

O que me permitiu considerar que a *adaptação* daquela criança seria mais fácil? O que a criança nos demonstra para que intuamos os sentimentos delas? Será o choro, ou a falta dele? Por que a pressa para que as crianças se despedissem dos responsáveis de imediato?

#### **4.5.2 Calma e pressa**

Clarice e sua família não foram os únicos prejudicados pela pressa da separação da criança de sua família. O mesmo ocorreu com outras crianças as quais logo na primeira semana retiramos os responsáveis do convívio na escola.

Apressar o fim do contato na escola da família com a criança não permite que conheçamos o tom do relacionamento dos responsáveis bem como os costumes da criança com a família (MANTOVANI & TERZI, 1998). Tendo a oportunidade de conhecer o “tom da relação” é possível posteriormente, após a separação da criança com a família na escola, que os professores recriem situações conhecidas, criando um novo relacionamento dotado de especificidade (idem, 1998).

O ingresso das crianças no ano desta pesquisa não foi somente marcado pela pressa. Houve casos de crianças que precisavam justamente de um tempo maior, para que a separação não fosse tão traumática.

### ***É preciso conhecer Júlio***

*Júlio está tendo pela primeira vez na vida o convívio com crianças da idade dele. Antes só convivia com os pais e avós. Acabou de ganhar uma irmãzinha, ela tem dois meses. Na escola ele chora muito. Seu olhar de desespero me faz pensar nas estratégias de aproximação... Não conseguimos chegar muito perto que ele chora, rejeita dizendo que não quer... O tempo dele por enquanto é diferente do restante das crianças que aparentam estar mais tranquilas na escola. Preciso conhecer Júlio primeiro. Preciso conhecer a sua mãe e seu pai. (Registro do dia 20/02/17)*

A sensibilidade de perceber a singularidade de Júlio neste processo demonstra o cuidado que existe neste período com as crianças que sofrem com a separação dos pais. Neste caso, o choro e suas atitudes nos mostravam que ainda não era a hora dele se despedir, pois Júlio ainda precisava da mãe por perto.

Este olhar sensível, reforça a ideia da importância da perspectiva inserção-acolhimento e de refletir sobre a potência transformadora das crianças ao se inserirem em um meio. A entrada de Júlio na escola demandou um processo especial durante esse período. O tempo dele foi singular e nós também reconhecemos a singularidade de Júlio.

Neste aspecto, reconhecendo a importância da presença da família no ambiente da escola, permitindo que o professor conheça o contexto de vida da criança que é criado nesta relação família-criança, percebemos que nem todas as crianças e suas famílias foram beneficiadas durante esse período.

A presença dos responsáveis é fundamental neste processo e pode variar entre alguns dias e semanas. A experiência de cuidar na escola gera na criança um sentimento de segurança que se mantém mesmo quando os pais estão ausentes, e dá a possibilidade de aprender com os pais sobre as crianças. No entanto, Mantovani e Terzi (1998) lembram que as professoras na Itália quando ainda não eram comum a

presença dos pais se sentiam expostas e inseguras na maneira de trabalhar e assumir a iniciativa de dar ordens com medo de serem invasivas no momento de separação.

Essa sensação de exposição também foi vividas por nós durante o período de ingresso das crianças no ano desta pesquisa. Apesar das conversas anteriormente a entrada das crianças com os pais esclarecendo as singularidades desse momento, convidando-os para serem observadores participantes, ainda sim o sentimento de exposição foi presente. Seria o medo de sermos observadas e julgadas pelos responsáveis um dos motivos que justifiquem a pressa em retirá-los de sala? Que outras formas podemos intuir para que essa observação propicie o início de uma interação dos professores com os responsáveis passando a ser significativas e harmoniosas?

O mesmo ocorreu com Vinícius que teve muita dificuldade em se separar de seus responsáveis.

### **Pais reclamam: toda turma *adaptada*, menos o seu filho**

*Vinícius.: Não consegue ficar longe de seus responsáveis, chora muito e chama por eles. Eu preciso dar uma atenção especial pra essa criança... Mas como fazer isso tendo que dar atenção pra tantas outras ao mesmo tempo? A adaptação dele precisa de calma e tempo, ele precisa estabelecer um vínculo com alguma de nós três. Os pais reclamaram com a Paula [Coordenadora], dizendo que eu não estava dando atenção suficiente pra ele.. Disseram que todos estavam adaptados, menos ele, o que não é verdade (Registro do dia 23/02/17)*

Vemos emergir neste relato dois aspectos importantes: o primeiro é a avaliação da professora sobre o processo da criança e a outra é postura dos pais diante dessa avaliação. Neste caso em específico, os pais não tinham disponibilidade para fazer o processo de adaptação e conferiram à babá, que também cuida dos afazeres domésticos.

Podemos inferir que em certas situações há também a pressa das famílias em querer que o filho fique na escola sem a sua presença, o que nos leva a pensar que a aflição vivida pelas professoras em querer que as crianças fiquem em harmonia com a escola sem os responsáveis atravessa o julgamento da família. E quando isso ocorre o maior prejudicado nessa relação é a criança, pois os envolvidos não visam a criança: os professores buscam acelerar a despedida para agradar os responsáveis que por sua vez julgam os professores que acreditam que para o bem-estar da criança o processo de adaptação será diferente das demais crianças da turma.



#### 4.6.3 Transparência

Outro aspecto muito importante a ser discutido é a transparência. Durante o *processo de adaptação* na escola, na dificuldade de se despedir sem que seu filho recorra ao choro, muitos pais saem dos espaços onde as crianças estão sem se despedirem de seus filhos. Este é um assunto discutido durante a reunião de apresentação. No entanto, alguns responsáveis burlam o combinado e saem sem se despedir de seus filhos. Em algumas situações, eles vão embora sem combinar com a professora da turma.

##### ***Dar uma saída: sair escondida sem o consentimento do filho***

*O dia hoje foi difícil, quando Júlio chegou na sala de jogos para o início do dia ele logo se interessou por um brinquedo, as ferramentas de plástico. A mãe aproveitou a distração e saiu da sala sem a sua permissão. Eu não vi que isso havia acontecido, nem a Fernanda e a Thais. Em um certo momento Júlio sentiu falta da mãe...Eu achava que ela estava na escola, mas a Bia (secretária da escola) me avisou que ela tinha “dado uma saída...” Júlio chorava, berrava e pedia pra ir embora... Ligamos muito para a mãe para que ela voltasse para a escola e buscasse seu filho, mas ela não atendia ele chorou muito até a sua exaustão. Adormeceu no meu colo soluçando...*

Entendemos a dificuldade dos pais diante da separação e também no caso exclusivo do choro. No entanto, aproveitar o envolvimento da criança com uma brincadeira e sair de surdina causa na criança o sentimento de abandono. Ela ainda está se familiarizando com aquele espaço, com as crianças e com as professoras.

A criança, para criar segurança em uma outra relação precisa se vincular e criar laços de apego. Por isso, a importância da transparência na relação. Se os pais saem sem serem vistos a criança se sentirá insegura diante desse novo ambiente, percebendo que quando está nele a qualquer momento sua mãe possa desaparecer. Com a fuga dos pais a criança vivencia o abandono e a insegurança de um lugar desconhecido, o que impede a aproximação e o estabelecimento de novas relações. Posteriormente, a criança premeditará a saída da mãe dificultando ainda mais a separação (PANTALENA, 2010).

Os estudos de Bowlby (1994) nos mostram que a criança diferencia o medo do estranho e o medo de separar-se. O autor afirma que as crianças precisam estar prontas para separar-se das mães, sendo imprescindível ter a professora como base segura. Quando o responsável sai sem se despedir, a criança não vive o momento da transição. “ É durante a transição que a criança participa da decisão sobre a hora da separação,

que deve ser suave e consentida, para evitar o protesto intenso e o desespero da criança”. (PANTALENA, 2010, p.107)

A experiência na escola nos faz compreender que, quando a criança já circula com tranquilidade pela escola, já aceita a aproximação de seus professores, começamos a pensar na despedida. Mesmo que seja protestada pela criança, é importante que ela saiba que seu responsável vai embora, mas que volta para buscá-la. Essa afirmação tem que ser feita sempre que for necessário, para que ela não se sinta abandonada.

Um exemplo de uma relação transparente pode ser observada no próximo relato:

*Hoje investimos na Bia para que ela desse um beijinho no pai e ele ficasse na secretaria. Ela aceitou e ficou tranquila durante o resto do dia. Eduarda aceitou se despedir e em um momento do dia pediu para ir ao encontro da mãe para dar um beijo e voltou para a sala de jogos (Registro do dia 16/02/17).*

A despedida de Bia e Eduarda de seus responsáveis mostra a importância do consentimento da criança na separação no período de ingresso e na transparência. Conversamos com as duas e explicamos que os responsáveis iriam “tomar um café” na secretaria da escola e elas concordaram. Quando elas sentiram falta ou até mesmo quiseram verificar se havíamos falado a verdade, perceberam que a escola é um espaço em que ela pode confiar: os pais estavam exatamente onde havíamos combinado.

Pensar em todo esse processo de adaptação vivido na escola neste ano me fez pensar: e quando a criança não aceita a separação? Quais são os indícios que nos levam a acreditar que é chegado o momento da despedida? Existem outros comportamentos que mesmo com os protestos de separação nos faça inferir que foi chegada a hora?

Durante o processo de ingresso das crianças, muitos acontecimentos ocorrem, e um dos que mais provoca ansiedade nos responsáveis e professores é o choro. O choro é uma reação que nos acompanha por toda a vida, acredito que é uma expressão máxima de nossas emoções e sentimentos. Para as crianças que ainda não falam ou estão aprendendo a falar o choro é uma manifestação de linguagem. Nesta perspectiva o não chorar também pode ser considerado uma linguagem. Esta compreensão nos faz refletir: o que nos diz a criança que não chora durante esse período de inserção-acolhimento? A falta do choro se traduz em “eficácia do ingresso”? O que a presença dele ou sua falta (do choro) nos diz?

#### 4.5.4 O choro

##### ***Choros, lágrimas e caos.***

*A semana começou bastante agitada. O horário normal começou ontem e às vezes a sensação é de caos. Muito choro, algumas crianças ainda precisam de uma atenção maior. O Tiago oscila muito, e ele tem chorado mais do que ficado bem. Ontem ele chorou muito. Ele estava no meu colo e eu queria que ele se acalmasse, pedia pra que ele me olhasse no olho, para que ele se conectasse comigo. Ele fechava o olho... Eu queria olhar pra ele e dizer que estava tudo bem, se sua mãe tinha ido embora, mas que ela voltava. Tentativas em vão. Ele adormeceu chorando... soluçando em meu colo...(Registro do dia 08/03/2017).*

Este registro, ocorreu na semana depois do retorno do carnaval. As aulas na escola tinham começado no dia 13 de fevereiro e pausada para o recesso do carnaval no dia 24. Retornamos no dia 6 de março.

Estariam as crianças preparadas para o horário estendido? Estariam preparadas para a separação total de seus responsáveis? O choro era balizador desse processo? Por que estávamos vivenciando uma sensação de caos? Por que não houve uma reavaliação desse processo? Não seria prudente que os responsáveis das crianças que estavam sofrendo com a separação retornassem para a escola?

Interessante pensar o que relatei sobre a “sensação de caos” diante do momento de enfrentamento e de conhecimento no novo. Acho forte, e quando leio relembro a angústia vivida. Estávamos todos nos conhecendo, criando nossos vínculos de afeto, algumas crianças já mais vinculadas e outras nem tanto. Pergunto-me se na realidade o desejo era que todos se vinculassem ao mesmo tempo e do mesmo modo.

Retomando sobre o papel do professor e a sua importância na função pedagógica, estaria eu conduzindo o bem-estar mútuo? A preocupação com o choro, a angústia que eu sentia ao ver algumas crianças que não estavam bem sem seus responsáveis mostra um olhar atento para a criança, no entanto, o olhar apenas não modificava o sofrimento das crianças. Isso foi evidente na nossa história com Bernardo:

*Continuo preocupada com o Bernardo. Ele chora do início ao fim do dia e só se acalma com nosso colo. Ele aceita o colo de qualquer adulto. E agarradinho fica até o fim. Ele deita a cabeça no ombro e se acalma...(Registro do dia 08/03/17).*

O que Bernardo nos dizia com esse choro? Seria a falta de vínculo com as professoras? Bernardo, que não falava, nos mostrava que algo não estava bem para ele e que precisava de um aconchego, um colo, um carinho. Acontece que, na dinâmica de uma escola, uma criança no colo de uma professora o dia inteiro impossibilita que a

rotina do dia flua, pois contamos com todos os adultos para que o nosso dia a dia aconteça. Mas então o que fazer com os Bernardos da vida? Ignorá-los e deixá-los chorando não é a opção. Mas como pensar em alternativas que permitam o bem-estar de crianças como ele? A resposta veio quando demos conta que precisaríamos sim de uma pessoa só para ele. Toda vez que ele chorava, o acolhíamos. Dizíamos palavras confortantes e de afeto. Bernardo hoje não chora mais como antes. Demorou, mas se pensarmos nesta perspectiva que venho dialogando neste trabalho, sobre a inserção-acolhimento, em que consideramos as singularidades, é assim mesmo. Umas crianças vão sofrer mais com a separação, outras menos, afinal de contas somos mesmo diferentes, temos tempos diferentes e merecemos um olhar para esse diferente.

Hoje observo não somente o bem-estar de Bernardo como das demais crianças. Foi difícil. E ainda não é fácil. Ser professora exige um educar subjetivo e o contato com as crianças desestabiliza todas as nossas certezas. Gostaria de finalizar este capítulo com um relato feliz, mostrando para o leitor que chegou até aqui que nem só de angústia vive um professor, pelo menos não é e não foi assim comigo.

### **Tomando um rumo**

*Essa turma mexeu com as nossas estruturas. O período de inserção parecia que não ia acabar nunca! Como eles choravam. **Era desesperador.** Tivemos que mexer na nossa rotina para que criássemos uma maior harmonia com o grupo. A demanda é muito diferente das outras turmas que já tivemos. Mas com o tempo as coisas foram tomando um rumo... e hoje em dia as crianças parecem estar felizes na escola (Registro do dia 12/05/17)*

Hoje, quando eu olho ao meu redor e percebo as minhas conquistas, tenho vontade de fazer mais uma vez, repensando, recapitulando, reformulando a minha prática. Sendo uma outra professora, com a experiência da pessoa que fui antes de surgir esta nova. Nutrida pelos conhecimentos que absorvi durante a construção desta monografia. Pensando e refletindo. Reformulando e transformando. Sempre.

*Hoje eu fiquei observando as crianças a dançarem as músicas que tocarão na festa junina. Fiquei assistindo como expectadora. Foi tão bonito observar a alegria das crianças por estarem juntas, em roda. Cheguei a me emocionar. Me sinto realizada por estar conquistando tantas coisas boas: brincar com eles, arrancar gargalhadas, assim vou conhecendo e me permitindo entrar no universo deles (Registro do dia 15/06/17).*

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de inserção-acolhimento é um acontecimento que se inicia, mas não acaba. Em nosso dia-a-dia percebemos a plasticidade das crianças nas relações estabelecidas com a vida. Considerando os cem modos de ser criança, podemos confiar que, como um emaranhado, as crianças nos convocam a pensar sobre os processos não lineares. O ingresso das crianças na escola é, nesta perspectiva, uma construção que corre por meio de avanços simultâneos, paralisações, recuos que tomam diversas direções (RINALDI 2012).

Chegar ao final deste trabalho me permite concluir que ele não acabou. Na verdade, ele está apenas começando. Na formulação desta monografia tive a oportunidade de conhecer um universo de possibilidades no trabalho com as crianças. Chego aqui com vontade de permanecer estudando, com a clareza que para ser uma boa professora para as minhas crianças é preciso trabalhar com convicção. Desse modo, reconheço as minhas escolhas e a opção de ir por um caminho no qual a prática dialogue com as concepções de infância, criança, ensino e aprendizagem que eu expus nesta monografia.

Hoje eu tenho convicção de que a inserção-acolhimento é uma proposta coerente e fundamentada. É uma proposta afirmativa que aposta no reconhecimento das singularidades das crianças e no modo de operá-las, respeitando as diferentes formas de ser e agir no mundo.

Entrar em contato com o meu diário depois da realização das leituras que dialogavam com o tema, trouxe para mim um enorme desconforto. Mexia comigo reler o que eu sentia e minhas atitudes diante do que eu vivia. Pensava na sensação de estar sozinha tentando corresponder a uma expectativa que era muito mais minha do que qualquer outra pessoa. O desejo de atender aos anseios das famílias, das crianças e da escola, tudo numa fração de segundos.

Compreendendo o papel do professor como o principal ator da atividade educativa deveríamos afirmar mais o emaranhado desse processo para que paremos de nos sentir sozinhos. Deveríamos estar mais abertos para um real trabalho colaborativo em que uma dificuldade vivida por um professor deveria ser uma preocupação de todos na escola.

A experiência de Reggio Emilia é um projeto que nos ensina a pensar em novas formas de conceber a escola, as famílias, as crianças e os colegas de trabalho. Pensar em como ela foi criada nos mostra a importância de trabalhar juntos. Sabemos que o contexto de uma experiência modifica a sua história. No entanto, é possível trazer o que é de mais significativo de um projeto para uma outra realidade? Se pensarmos nas

ferramentas possíveis dentro de uma escola, podemos propor uma experiência que se aproxima com as quais acreditamos? No contexto das escolas que temos hoje, é possível transformar uma experiência?

A história de Reggio mostra como que com tão pouco, em um contexto de pós guerra é possível construir um projeto que acolha todas as subjetividades da vida (existe complexidade maior do que a subjetividade de um lugar devastado pela guerra?). Essa história mostra a força coletiva e colaborativa para a concretização de um projeto educativo. Este sim é um contexto que deve mais que qualquer outro ser levado em consideração. Nas palavras do músico Raul Seixas “Sonho que se sonha só/é só o sonho que se sonha só/mas sonho que se sonha junto é realidade”. Vimos o sonho de um projeto extraordinário virar realidade por que além de ter sido sonhado junto ele foi construído coletivamente. Acredito que se queremos mudar uma dada realidade podemos trazer a experiência de Reggio como uma força inspiradora: usando “tijolo por tijolo” e com as ferramentas e possibilidades disponíveis.

Acredito que existem muitas formas de realizar o ingresso de crianças em escolas. No entanto a inserção-acolhimento e que está apresentada nesta monografia é a que eu elegi como a que mais se afina com a minha proposta educativa. Não é um modelo, e nem pretende ser. É na verdade um convite, uma provocação para pensarmos e refletirmos sobre os discursos, as normas e as forças educacionais vigentes.

A prática singular de documentar as existências em um caderno e posteriormente revisitá-los criticamente me deu uma nova dimensão de entendimento sobre as crianças. Um entendimento, na verdade, que nunca chegará ao alcance delas. Por que as crianças sendo feitas de cem linguagens, estas por sua vez não se rebaixam ao entendimento do adulto. Nós que somos feitos de dois braços, duas pernas e duas mãos, precisamos de “elevar-nos até alcançar o nível dos sentimentos das crianças. Elevar-nos, subir, ficar na ponta dos pés, estender a mão. Para não machucá-las”. (KORCKAZ, s.d, p. 9). Este é o ofício do professor: inserir e acolher as crianças considerando suas subjetividades de experiência de vida singular. Para que não as machuquemos, para que elas sejam sempre vistas e aplaudidas. Precisamos ter a convicção que a criança afeta o mundo e torna sua visibilidade um processo incontornável.

*“Não se preocupe em ‘entender’.  
Viver ultrapassa qualquer entendimento”  
(Clarice Lispector)*

## BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, L. S. **Significações, relações e construção da subjetividade na creche.** EICOS Instituto de Psicologia/UFRJ, 2002. Disponível em: <[http://www.gpsdc.org.br/gaia/catedra/art\\_leilassign.htm](http://www.gpsdc.org.br/gaia/catedra/art_leilassign.htm)>. Acesso em: Abril de 2017.

AMORIM, Katia de Souza; ROSSETTI-FERREIRA Maria Clotilde, VITORIA Telma. **Rede de significações:** perspectiva para análise da inserção de bebês na creche. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010015742000000100006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742000000100006&lng=pt&nrm=iso)> Acesso em: 04 maio de 2017.

BAKHTIN, Mikhail (Volochnikov). **Marxismo e filosofia da linguagem.** 10 ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BARBOSA, Maria Carmem Barbosa. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês.** Agosto/2010. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)>. Acesso em 20/06/2017.

BARBOSA, Silvia. **Os caminhos da infância no Brasil.** Monografia (Especialização). Especialização em Educação Infantil: perspectivas de trabalho em creches e pré escolas, PUC-RJ, 1999.

BARBOSA, Maria Carmem S.; FOCHI, Paulo Sergio. **O desafio da pesquisa com bebês e crianças bem pequenas.** IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/1234/318>>. Acesso em 03/05/2017.

BARBOSA, Maria Carmem S.; RICHTER, Sandra Regina S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação Santa Maria**, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso em : 03/05/2017.

BOVE, Chiara. Inserimento: uma estratégia para delicadamente iniciar relacionamentos e comunicações. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Caroliyn (Orgs.). **Bambini: a abordagem italiana à Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.134-149.

BOWBY, J. **Apego e perda: apego**, v.1, São Paulo: Martins Fontes, 1984.

BRASIL, 1988, **Constituição da República Federativa do Brasil**.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Congresso Nacional, Lei n. 8.069, de 13 de junho de 1990.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - LDB. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 17/04/2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília MEC-SEF, 1998, v. 1.

\_\_\_\_\_. Ministério da educação e do desporto conselho nacional de educação **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 1 Brasília-DF, 1999.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, DF: MEC/CNE/SEB, 2009a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 17/04/17.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação a Distância. Tv Escola/ Salto para o Futuro. **Educação de crianças em creches**. Ano XIX – Nº 15 – Outubro/2009a.

\_\_\_\_\_. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/DPE/Coedi, 2009b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Subsídios para diretrizes curriculares nacionais específicas da educação básica**. Brasília



MEC/SEB, 2009c. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/subsidios\\_dcn.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/subsidios_dcn.pdf).

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular 2017**. Disponível em:  
<[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 17/04/17.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.

FALK, J. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2011.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Porto Alegre: Penso, 2015.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, PAULO. Entrevista concedida a Mário Sérgio Cortella. **Revista Fórum**, maio de 2007. Disponível em;  
<[http://www.revistaoprofessor.com.br/download/Revista\\_SinproABC\\_Edicao06.pdf](http://www.revistaoprofessor.com.br/download/Revista_SinproABC_Edicao06.pdf)>. Acesso em: 15/07/2017.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GUIMARÃES, Daniela, **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado com a ética**. São Paulo: Cortes, 2011.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (Orgs.). **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. 1ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_, **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1998.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN, Moyses Jr. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Fundação Carlos Chagas, 2000.

LACOMBE, Paula. Adaptação escolar. **Revista do Professor**, v. 30 , n. 117, Jan/fev/mar. 2014.

LEITE FILHO, Aristeo, Proposições para uma educação infantil cidadã. In: **Em defesa da educação infantil**. LEITE GARCIA, Regina; LEITE FILHO, Aristeo (Orgs.). Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LEITE FILHO, Aristeo; NUNES Maria Fernanda, **Direitos da criança à educação infantil: reflexões sobre a história e a política**. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Cristina. (Orgs.). **Educação infantil e responsabilidade**. Campinas, Papirus, 2013.

LINO, Dalila. O modelo pedagógico de Reggio Emília. In: **Modelos curriculares para educação de infância**, Oliveira-Formosinho, Julia (Org.). Porto Editora, 2013.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. in: EDWARD, Carolyns; GANDINI, Lella; FORMNAM, Geroige **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. Penso, 2016.

MANTOVANI, Suzana; TERZI, Nice. A inserção. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Suzanna (Orgs.). **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos**. 9ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MOURA, Maria Teresa, **Arte para crianças e artes das crianças**: histórias da escola Sá Pereira. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias de Botafogo, 1997.

MOTTA, Flávia. **Notas sobre o acolhimento**: educação em Revista. Belo Horizonte, 2014.

MUSATTI, Tullia. Modalidades e problemas do processo de socialização entre crianças na creche. IN: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 9ª ed., 1998.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>>. Acesso em: 30/06/17.

NASCIMENTO, Fabiana. **A inserção de bebês numa escola pública de educação infantil**: uma experiência cotidiana. Monografia (Especialização). Especialização em Docência na Educação Infantil. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

NUNES, Maria Fernanda. Educação infantil: instituições, funções e propostas. In: CORSINO, Patrícia (Org.). **Educação infantil**: cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, 2009.

OSTETTO, Luciana (Org.). **Educação Infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2012.

OSTETTO, Luciana. **Encontros e encantamentos com a educação infantil**. Campinas, SP: Papirus.

PANTALENA, Eliane. **O ingresso da criança na creche**: os vínculos iniciais. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. USP, São Paulo: 2010.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. Paz e Terra, 2012.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et al. **Os fazeres na educação infantil**. 12ª ed. Ribeirão Preto, São Paulo: Cortez, 2011.

RUA, Maria das Graças. **Análise de Políticas Públicas:** conceitos básicos. Mimeo, sem data. Disponível em: [http://franciscoqueiroz.com.br/portal/phocadownload/gestao/rua%20maria%20\\_%20analisedepoliticaspUBLICAS.pdf](http://franciscoqueiroz.com.br/portal/phocadownload/gestao/rua%20maria%20_%20analisedepoliticaspUBLICAS.pdf)>. Acesso em: 10/04/17.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **Antes e depois.** Rio de Janeiro: Manarti, 2006.

\_\_\_\_\_, **Até passarinho passa.** São Paulo: Moderna, 2003.

SILVA, Ana Paula Soares; ROSSETI-FERREIRA, M. Clotilde. Novos ares para educação infantil. In **Os fazeres na educação infantil.** São Paulo: Cortes, 1998.

SANTOS, Nubia. **Formação continuada:** compartilhando sentidos e significados sobre o choro das crianças na creche. Campinas: UNICAMP, 2012.