



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO



CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL:  
PERSPECTIVAS DO TRABALHO EM CRECHES E PRÉ-ESCOLAS

## **A ACOLHIDA INICIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

CAROLINA FERIANCIC BOLSI

Monografia

RIO DE JANEIRO – NOVEMBRO DE 2011

**CCE**  
COORDENAÇÃO  
CENTRAL DE  
EXTENSÃO



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO



CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL:  
PERSPECTIVAS DO TRABALHO EM CRECHES E PRÉ-ESCOLAS

## A ACOLHIDA INICIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CAROLINA FERIANCIC BOLSI

Orientadora: LEONOR PIO BORGES

Monografia apresentada ao Departamento de Educação da PUC/Rio, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Educação, pela conclusão do Curso de Especialização em Educação Infantil - Perspectivas do Trabalho em Creches e Pré-Escolas.

**CCE**  
COORDENAÇÃO  
CENTRAL DE  
EXTENSÃO

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo refletir sobre a acolhida na Educação Infantil. A entrada na escola é um momento marcante na vida da criança e da família e precisa de um planejamento cuidadoso. A teoria do Apego, os documentos norteadores da Educação Infantil no Brasil e o modelo italiano de *inserimento* são os subsídios que embasam esta reflexão. A importância do aconchego e da escuta durante o processo, a participação da família e o papel dos profissionais também fazem parte desta discussão. Com base na experiência de estágio desenvolvida em uma escola de Educação Infantil, busquei aproximações entre a teoria e a prática.

Dedico este trabalho às crianças com as quais construí um vínculo forte durante o estágio. Aprendi com cada uma delas.

Agradeço às colegas e professores do curso de especialização em Educação Infantil da PUC- Rio. Em especial às professoras Rita Frangella, pela ajuda essencial na construção do projeto, e Leonor Pio Borges, pela orientação tão sensível.

## SUMÁRIO

Introdução.....	07
1- Entrada na escola: Adaptação ou acolhida?.....	10
1.1- O que dizem os documentos norteadores da Educação infantil.....	14
2- Teoria e prática: Aproximações possíveis.....	18
2.1- Inserimento.....	18
2.2- Aconchego e Escuta no acolhimento inicial .....	21
3- Considerações finais.....	28
Referências Bibliográficas.....	31

É importante afirmar que a história da construção de uma Educação Infantil de qualidade no Brasil já percorreu muitos caminhos, já contou com muitos protagonistas, já alcançou resultados significativos e já identificou obstáculos a serem superados. Aprender com essa história e retomá-la, nesse momento, é a tarefa que nos aguarda em mais essa etapa de um processo dinâmico e coletivo. Para tanto, faz-se necessário obter consensos a serem sempre revistos e renovados, de forma democrática, contemplando as necessidades sociais em constante mudança e incorporando os novos conhecimentos que estão sendo produzidos sobre as crianças pequenas, seu desenvolvimento em instituições de Educação Infantil, seus diversos ambientes familiares e sociais e suas variadas formas de expressão. (BRASIL, 2006b p.10)

## INTRODUÇÃO

Minhas formações, em Psicologia e Teatro, possibilitaram diversas experiências com crianças na área de educação. Iniciei o curso de especialização em Educação Infantil na PUC – Rio com o intuito de buscar embasamento teórico e alternativas de ação para situações com as quais me deparei durante os últimos anos. Porém, as aulas, o contato com professores e colegas me levaram além. Suscitaram em mim coragem para realizar um desejo que já existia: cursar graduação em pedagogia.

Durante minha trajetória profissional presenciei diferentes processos de “adaptação” e todos afloraram muitos sentimentos e questionamentos. “*Quais as estratégias para planejar e concretizar um processo de adaptação de qualidade? O que cabe à escola? E aos pais?*” eram perguntas que vinham à minha mente.

Quando atuava como professora de teatro com crianças de 4 a 10 anos vivi situações onde não havia planejamento nenhum por parte das instituições no que diz respeito ao acolhimento inicial. Este início de relacionamento dependia única e exclusivamente de mim. Trabalhando com cerca de 15 crianças, sem auxiliar, era difícil dar atenção especial às crianças. Ao longo do tempo fui criando estratégias para lidar com estas questões, mas me sentia sozinha, sem uma rede de apoio. Havia pouco contato com os pais, mas quando acontecia era muito valioso.

Lembro de uma menina de 5 anos cuja mãe veio conversar comigo após a primeira aula de teatro. A mãe relatou que a menina havia gostado muito da oficina, porém, queria me pedir que deixasse a filha fazer todas as atividades no mesmo grupo que uma amiga com a qual ela se sentia segura. Um dos princípios dos jogos teatrais é variar o grupo de trabalho para estimular a criatividade e a interação, porém, neste caso concordei com a mãe. A menina fez todos os exercícios no mesmo grupo que a amiga até que criasse um vínculo comigo e com as outras crianças. Ao final do semestre ela já circulava naturalmente entre os grupos. Esta conversa com a mãe me ajudou a enxergar que esta estratégia seria mais acolhedora e isto beneficiou a criança.

Enquanto psicóloga escolar houve uma experiência, em particular, que me mobilizou muito. A concepção de adaptação que se divulgava aos pais na instituição em que trabalhei, no momento da matrícula, era de que se tratava de um período pré determinado (de duas semanas) onde os pais teriam livre acesso às salas de aula e poderiam criar um vínculo com as professoras e ajudar seus filhos nesta transição. Porém, o que eu presenciei foram salas de aula pequenas, que não comportariam os pais caso estes quisessem permanecer ali. Professoras irritadas com a presença dos



familiares, dizendo que era impossível trabalhar com aquela “interferência”. Um diretor preocupado com a presença de responsáveis nas dependências da escola (pátio, cantina). Ou seja, um ambiente em que a família não era bem recebida e sua presença era considerada ameaçadora.

Simultaneamente a esta experiência, eu também passava por um momento de adaptação, pois este foi o meu primeiro emprego no Rio de Janeiro. Sou de São Paulo e havia me casado e mudado há poucos meses, portanto, estava sensível a esta questão. Além disso, enquanto estagiária de Pedagogia, vivi algumas experiências em uma escola de Educação Infantil que contribuíram muito para as reflexões contidas neste trabalho.

As dificuldades enfrentadas pelas crianças nos primeiros dias em uma instituição educacional foram vistas por muito tempo como um “mal necessário”, porém, com o passar dos anos, a educação passou a se preocupar com os sentimentos, as emoções, a individualidade, a construção da identidade e o processo de socialização das crianças. A entrada na escola pode gerar estresse nas crianças, famílias e profissionais da educação. No entanto, é possível suavizar consideravelmente esse impacto por meio de um planejamento cuidadoso. Entrar em uma instituição educacional requer a construção de novos conhecimentos e vínculos para a criança e sua família. A criança precisará de um tempo para reconhecer as diferenças entre sua casa e a escola, para construir sentimentos básicos de confiança e segurança e este tempo é bastante individualizado. Acima de tudo, a criança e a família terão de lidar com a separação.

Considerando que nossa sociedade passa por constantes transformações é relevante pesquisar, revisar e atualizar as teorias existentes acerca de temas recorrentes e importantes na Educação Infantil, e a acolhida é um deles. Sendo assim, esta pesquisa tem como proposta refletir sobre a acolhida na Educação Infantil no que se refere ao primeiro contato da criança e da família com a instituição educacional por meio de revisão da literatura e relato de experiência.

O capítulo 1 discute o termo “adaptação” - juntamente com a concepção implícita no uso desta palavra. Expõe brevemente a Teoria do Apego e analisa o que dizem os documentos norteadores da Educação Infantil a respeito da Acolhida Inicial. O capítulo 2 contextualiza e descreve o Modelo Italiano de *inserimento* e reflete sobre a importância do *aconchego*, da *escuta* e da participação da família no processo de acolhimento inicial. Este trabalho traz ainda, no capítulo 2, reflexões feitas a partir da experiência de estágio em uma Escola de Educação Infantil. E conclui com algumas

considerações finais.

## 1- ENTRADA NA ESCOLA: ADAPTAÇÃO OU ACOLHIDA?

A entrada na escola é um momento marcante na vida da criança e da família. A transição do convívio restrito com a família para um ambiente diferente onde há interação com outras crianças e adultos necessita de atenção especial. Dependendo do entendimento que se tem a respeito de infância e do contexto sócio/histórico/cultural este processo poderá ser vivido de diversas formas. De acordo com REDA e UJIIE (2009)

Ao longo da história da Educação Infantil, o processo de adaptação, foi por muitas vezes encarado pelos profissionais como sendo um período de tempo e espaço determinado pela própria instituição educacional, tendo em vista à sujeição, o controle, a imposição de normas, a ausência do choro, a domesticação dos corpos, o sujeito adaptado: a criança. Entretanto, considerando as exigências educacionais atuais e a perspectiva vigente da criança como sujeito de direitos, ator social, de acordo com Martins Filho (2006), o processo de adaptação, é, pois, um processo de socialização construtivo entre pares educativos (pais, crianças, professores e instituição), é um espaço de relações, mediações e interações dialógicas para todos os envolvidos diretos e indiretos no processo(pg. 1).

O uso do termo “adaptação” vem sendo discutido e outros nomes têm sido utilizados: *acolhimento, inserção, acolhida inicial*. Esta discussão é pertinente-juntamente com a reflexão sobre a prática –pois, considerando que as palavras carregam em si concepções, o termo “adaptação” traz consigo um ponto de vista.

No dicionário Aurélio adaptação quer dizer ajustamento, acomodação. Quem se ajusta ou se acomoda é aquele que se submete à uma situação, seja ela boa ou ruim, portanto, o termo adaptação pode dar a idéia de submissão, conformismo ou resignação (ROSSETTI-FERREIRA, 2009). Pode, também, sugerir que é necessário apenas um esforço da criança para ficar bem no espaço coletivo e desta forma reduz-se a responsabilidade da instituição educacional para com o processo. Considerar a adaptação sob o aspecto do acolher, aconchegar, amparar e confortar amplia o papel da instituição, pois “a qualidade do acolhimento deve garantir a qualidade da adaptação” (ORTIZ, 2000, p.6).

O debate sobre qualidade na Educação Infantil tem se expandido na Europa nos últimos anos. Particularmente os educadores italianos têm sido encorajados a reavaliarem seu trabalho e a questão do *inserimento* ganhou grande importância neste contexto. Para os Italianos, *inserimento* designa a estratégia de iniciar relacionamentos e comunicações entre adultos e crianças quando esta está ingressando em uma instituição educacional pela primeira vez. É considerado um acontecimento delicado na vida da criança e da sua família e tem início antes mesmo do ingresso da criança na creche ou pré escola (EDWARDS & GANDINI, 2002). No capítulo 2 a questão do *Inserimento* será retomada de modo mais detalhado, juntamente com sua contextualização.

Os autores do campo da Educação têm refletido sobre a entrada da criança na escola como um processo de socialização, de interação dialógica e não mais como um período de tempo e espaço controlado por meio de imposições. Tais reflexões colocam em xeque a pertinência, inclusive, do termo adaptação.

Em sua origem, o debate sobre qualidade na educação infantil foi marcado pela preocupação com os supostos efeitos negativos da separação mãe-criança. Esta abordagem psicológica originou questionamentos a respeito da creche, da afetividade e do desenvolvimento infantil. Porém, com o passar do tempo, o debate se desenvolveu de forma que o foco exclusivo na separação mãe-criança deu lugar a outras discussões importantes como: “a valorização do papel da mulher na sociedade e a mudança de uma preocupação voltada principalmente à escolaridade futura para a valorização das experiências vividas no cotidiano das instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2006, p.21).

O ser humano, ao nascer, é frágil e incapaz de sobreviver por conta própria. Pode ser considerado o mais indefeso dos mamíferos. Precisamos de mais tempo para adquirir autonomia do que outros animais. São necessários vários anos para que possamos realizar funções motoras como manipular objetos, correr, saltar, subir e descer escadas (PINO, 2005). Portanto, desde o nascimento a criança se volta para o outro - primeiramente para os adultos que lhe garantem a sobrevivência - e vai estabelecendo uma forte ligação com as pessoas que cuidam, interagem e brincam com ela. Estas pessoas mediam a relação da criança com o mundo e é por meio destas interações que ela se constitui como sujeito. As pessoas com as quais a criança constrói vínculos afetivos estáveis são seus mediadores principais.

Ao falar em separação mãe-criança no momento da entrada na escola e suas conseqüências sobre o desenvolvimento infantil não podemos deixar de citar os estudos realizados por Bowlby (2002), que deram origem à teoria do Apego. O autor descreve as reações das crianças à ausência materna e as relaciona à sobrevivência das espécies. Considera essencial para a saúde mental do bebê e da criança pequena ter uma relação prazerosa, calorosa, íntima, contínua e satisfatória para com a mãe (ou substituta). Bowlby (2002) relaciona a construção de uma personalidade estável e auto confiante à existência desta relação e atribui muitas patologias à privação desta. Para o autor, a relação com a mãe é fundamental nos três primeiros anos de vida, porém, não deve ser exclusiva, pois os cuidados de outras figuras devem ser complementares.

A teoria do Apego considera a necessidade da criança estabelecer forte vínculo com determinada pessoa, tão importante quanto a necessidade de ser alimentada. O apego busca manter a proximidade com o cuidador principal, já que a criança é um ser vulnerável e incapaz de sobreviver sozinho.

O medo é uma reação às situações perigosas e o ser humano é geneticamente programado para reagir desta maneira como forma de proteção. Sendo assim, o comportamento de apego pode ser ativado pelo medo, fadiga ou doença.

Nenhuma forma de comportamento é acompanhada por sentimento mais forte do que o comportamento de apego. As figuras para as quais ele é dirigido são amadas, e a chegada delas é saudada com alegria. Enquanto uma criança está na presença incontestada de uma figura principal de apego, ou a tem a seu alcance, sente-se segura e tranqüila. Uma ameaça de perda gera ansiedade, e uma perda real, tristeza profunda; ambas as situações podem, além disso, despertar cólera. (BOLWBY, 2002, p.259)

O autor diferencia as reações da criança frente à separação materna em protesto de separação e angústia de separação. A primeira refere-se à resposta da criança enquanto a mãe a está deixando, e a segunda refere-se à resposta da criança após ter sido deixada. O autor define, também, comportamentos indicativos de medo despertados pela separação ou por circunstâncias (situações, locais ou pessoas) estranhas. Alguns exemplos destes comportamentos são: agarrar-se a alguém, esconder-se, buscar abrigo, tremer, chorar, olhar com cautela, inibir a ação e apresentar expressão facial assustada. Estes comportamentos, indicativos de medo, precedem três conseqüências previsíveis: imobilização; distância do objeto ameaçador e proximidade de um objeto capaz de fornecer proteção (RAPOPORT & PICCININI, 2001).

No momento do ingresso na escola o protesto e a angústia de separação se fazem presentes. As questões pertinentes são: esse sentimento é acolhido? Como as escolas lidam com o protesto e a angústia de separação? Antes de tudo, a escola, o professor e a família precisam assegurar à criança, por meio de diversas estratégias, que ela não será abandonada. Segundo ORTIZ (2000):

grande parte das crianças costuma reagir fortemente à separação de diferentes maneiras: elas podem chorar ou, ao contrário, ficarem muito caladas; podem agredir outras crianças, podem adoecer, recusar-se a comer, a dormir, a brincar. É preciso acolher essas manifestações e conhecer a forma de cada um reagir considerando como natural dentro desse processo, sem rotular a criança a partir disso(p. 8).

É preciso, portanto, que os educadores estejam atentos às reações das crianças e de seus familiares, disponíveis para construir novos vínculos e preparados para acolher toda a gama de sentimentos que este processo pode aflorar, inclusive, neles mesmos.

Educadores e cuidadores de bebês enfrentam desafios no desempenho de suas funções. A proximidade psíquica entre estes adultos e os bebês pode trazer vivências intensas e contraditórias, já que se trata de uma relação íntima. Contudo, não devemos perder de vista que se trata de uma relação profissional, diferente dos cuidados parentais. Os pais cuidam de seu bebê porque o amam, já na relação profissional o cuidado vem antes e é por meio dele que a relação se constrói. Além disso, a relação profissional tem um período de duração que depende do tempo estabelecido para o atendimento. Desta forma, mobilizar energia para criar uma relação que tem prazo para terminar pode ser difícil.

Outra questão importante é a identificação que ocorre durante o contato do adulto com o bebê. Esta identificação é necessária para garantir o cuidado, mas traz o risco de suscitar, no adulto, sentimentos recalcados. Sendo assim, as instituições que atendem bebês devem estar atentas à formação e ao acompanhamento destes profissionais, promovendo espaços de escuta e supervisão, já que há implicações afetivas neste tipo de trabalho (ARAGÃO, 2007).

## **1.1–O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Nos últimos anos o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação Básica(SEB) vêm construindo - com a contribuição de secretários, conselheiros, técnicos, especialistas, professores e outros profissionais -diretrizes, políticas, referenciais, parâmetros, indicadores de qualidade e critérios de atendimento para a Educação Infantil. A seguir, serão discutidos estes documentos no que diz respeito ao acolhimento inicial na Educação Infantil.

O Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009) traz a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e afirma que:

As instituições de educação infantil devem assim: planejar e efetivar o acolhimento das crianças e de suas famílias quando do ingresso na instituição, considerando a necessária adaptação das crianças e seus responsáveis às práticas e relacionamentos que tem lugar naquele espaço, e visar o conhecimento de cada criança e de sua família pela equipe da instituição. (pg.17)

O parecer atenta para a importância de planejar e executar um acolhimento onde crianças e famílias possam se integrar ao novo espaço de convívio e iniciar um relacionamento com a equipe que ali trabalha.

O documento “*Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*” (CAMPOS & ROSEMBERG, 2009) traz como um de seus itens: “Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche.”Este documento é dividido em duas partes:uma sobre os critérios relativos à organização, ao funcionamento interno e às práticas concretas adotadas no trabalho com as crianças na creche;e outra sobre diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches.O item referente ao acolhimento inicial, acima citado, é desenvolvido na primeira parte da publicação e traz contribuições importantes.

O documento utiliza o termo “período de adaptação” e considera que este é um momento especial para crianças, educadores e famílias. Segundo os critérios apresentados, nesta fase, as crianças devem receber atenção individual e a família atenção especial para ganhar confiança e familiaridade com a creche. Isto inclui um planejamento flexível, direito à presença de um familiar e do irmão mais velho - caso ele já frequente a instituição. Aponta também para a importância de receber bem os pais e mães, sempre conversando francamente para superar as dificuldades.

Afirma que deve haver respeito pelo direito da criança de levar um objeto querido de casa para a creche: uma boneca, um brinquedo, uma chupeta, um travesseiro. Ou seja, permitir a presença de um Objeto Transicional. O Objeto Transicional, expressão introduzida por Winnicott, designa um objeto material que possui um valor para a criança e, segundo o autor, trata-se de um fenômeno normal que permite que ela efetue a transição entre a primeira relação oral com a mãe e a verdadeira relação de objeto (LAPLANCHE & PONTALIS, 2001). É um objeto carregado de afeto, que seria importante para que a criança se sinta segura neste processo de entrada na escola.

Carinho, afeto, atenção às reações da criança e da família, cuidados com a alimentação e a saúde são outros itens explicitados no documento. Apesar de utilizar o termo “período de adaptação” os *“Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”* traz orientações no sentido de acolher e construir vínculos durante o ingresso da criança na creche. O termo período, neste caso, diz respeito à um processo e não à um espaço de tempo pré determinado de forma impositiva.

A publicação: *“Indicadores da Qualidade na Educação Infantil”* (BRASIL, 2009) é um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil e traz questões relevantes acerca do acolhimento. Tanto a dimensão *“Interações”* quanto a dimensão *“Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social”* abordam o assunto.

Na dimensão *“Interações”*, o indicador 3.3: *“Respeito à identidade, desejos e interesses das crianças”* traz as questões a seguir: A instituição observa e atende aos interesses e necessidades das crianças que são recém-chegadas, estão mudando de grupo ou se desligando da instituição? As professoras ajudam as crianças a manifestar os seus sentimentos e a perceber os dos outros? Carregam os bebês e crianças pequenas no colo, propiciando interação, acolhimento e afetividade? Observam como se comunicam pelo

olhar, pelo corpo, pelo choro e verbalizações, a fim de compreender seus interesses e planejar o cotidiano?

Estas questões indicam que é importante avaliar se há um trabalho no sentido de acolher a criança quando ingressa na instituição ou quando está em um momento de transição. Conduzem, também, a uma reflexão sobre o papel das professoras: de acolher, oferecer conforto, afeto e ajuda para que a criança aprenda a se comunicar e a lidar com seus sentimentos e os dos outros.

Já na dimensão “*Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social*”, o indicador 7.1 “*Respeito e acolhimento*” propõe as seguintes questões: Os familiares sentem-se bem recebidos, acolhidos e tratados com respeito na instituição, inclusive em seu contato inicial? As professoras e demais profissionais conhecem os familiares das crianças (seus nomes, onde trabalham, sua religião, onde moram, se as crianças têm irmãos)? Estas questões permitem avaliar a relação entre instituição e família e os vínculos entre profissionais e responsáveis.

Ainda na mesma dimensão, o indicador 7.2. “*Garantia do direito das famílias de acompanhar as vivências e produções das crianças*” indaga se familiares de crianças novas são auxiliados e encorajados a ficar na instituição até que as mesmas se sintam seguras. Esta questão reafirma o direito da criança de ter a presença de um familiar na instituição durante o processo de acolhimento inicial.

Os “*Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*” (BRASIL, 2006a) consideram que em uma proposta pedagógica de qualidade antes da criança começar a frequentar a instituição de Educação Infantil, são previstos espaços e tempos para que responsáveis e profissionais iniciem um conhecimento mútuo. Ou seja, esta concepção trata o acolhimento inicial como um processo que deve ser planejado ultrapassando o calendário letivo. Deste ponto de vista, a vida escolar da criança se inicia nos primeiros contatos entre a família e a escola.

E, novamente, aparece a importância da presença de um familiar durante o acolhimento inicial:

O período de acolhimento inicial (“*adaptação*”) demanda das professoras, professores, gestoras e gestores uma atenção especial com as famílias e/ou responsáveis pelas crianças, possibilitando, até mesmo, a presença de um representante destas nas dependências da instituição (p.32).

No documento, são considerados gestores de qualidade aqueles que possibilitam que os responsáveis, antes de matricular a criança, visitem as instalações das



instituições de Educação Infantil e conheçam seus profissionais. Além disso, os gestores devem orientar os responsáveis a dar aos professores informações que julguem relevantes e fidedignas sobre a criança e criar condições para obter tais informações no período de matrícula.

Ainda de acordo com o documento, são considerados professores de qualidade aqueles que “Asseguram que bebês e crianças sejam atendidos em suas necessidades de proteção, dedicando atenção especial a elas durante o período de acolhimento inicial (“adaptação”) e em momentos peculiares de sua vida (p. 39)”

Podemos observar que os documentos definem o acolhimento inicial como um momento que merece atenção especial tanto em relação à criança quanto à família. Enfatizam que deve ser oferecida atenção individual à criança em forma de toque, carinho e afeto; cuidados com a saúde e a alimentação; observação das reações; ajuda para expressar seus sentimentos e perceber os dos outros. Atentam para a importância da flexibilidade na rotina e da presença do objeto transicional durante o processo.

Além disso, segundo os documentos descritos, deve haver um investimento na relação com a família, fazendo com que sintam-se sempre bem vindas à creche e tendo conversas francas e abertas para superar as dificuldades. Enfatizam, ainda, o direito da criança de ter a presença de um familiar durante o processo de acolhimento inicial.

Quanto as palavras utilizadas é possível verificar que tanto o termo *período de adaptação*, quanto o termo *acolhimento inicial*, são empregados, porém, vale ressaltar que todas as orientações se dão no sentido de acolher, aconchegar e oferecer conforto, considerando a entrada da criança na escola como um processo. Ou seja, embora use *período de adaptação*, a concepção presente é de *acolhida*.

## **2- TEORIA E PRÁTICA: APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS**

Este capítulo contextualiza e descreve o modelo italiano de Educação Infantil, dando ênfase à questão do *inserimento*. O trabalho de Reggio Emilia foi escolhido, pois é possível estabelecer relações entre esse e os documentos norteadores da Educação Infantil no Brasil. Além disso, o capítulo traz reflexões sobre a importância do acolhimento, da escuta e da participação da família no processo de acolhimento inicial. Tais reflexões vêm relacionadas à experiência de estágio em uma escola de Educação Infantil.

### **2.1 - INSERIMENTO**

Ao analisar os documentos norteadores da Educação Infantil é possível estabelecer algumas relações com o modo de trabalho de Reggio Emilia. Algumas metas, objetivos, direitos e indicadores de qualidade recentemente propostos para a Educação Infantil brasileira são semelhantes às práticas adotadas na Itália há anos, contudo é importante frisar que os contextos são diferentes. As práticas italianas foram sendo construídas a partir do contexto histórico, político e social. Já na realidade brasileira há, hoje, um trabalho para transformar as práticas que não atendam à concepção vigente de criança como sujeito de direitos, ator social e produtor de cultura.

A cidade de Reggio Emilia, situada no norte da Itália, tem desenvolvido uma filosofia educativa, uma pedagogia, uma organização social e comunitária peculiares. O sistema educativo, chamado de “modelo de Reggio Emilia”, destaca-se pelo envolvimento dos pais e da comunidade no processo de ensino aprendizagem e pela importância dada a todas as formas de expressão simbólica. O sistema se configurou desta forma após a Segunda Guerra Mundial, em 1945, quando cidadãos de Villa Cellina, próxima à Reggio Emilia, uniram-se para construir uma escola para as crianças pequenas. Movidos por fortes sentimentos de cooperação e colaboração, que

até hoje são presentes neste modelo pedagógico, iniciaram o que hoje é considerado um exemplo de qualidade de educação para a infância em todo o mundo.

No modelo pedagógico de Reggio Emilia há uma sustentação comunitária, ou seja, a comunidade tem papel importante no processo. As creches e jardins da infância são considerados parte vital da comunidade. Em cada escola há a *Consulta*, que é um conselho de administração destinado a resolver problemas administrativos e apoiar os professores e as famílias em suas necessidades. A *Consulta* envolve representantes de diferentes setores da comunidade (incluindo pais e escola) e tem influência nas decisões a nível municipal no que se refere às políticas para a infância. Uma das funções da *Consulta* é apoiar a transição das crianças da creche para o jardim de infância.

Corsaro e Molinari (2005) realizaram uma pesquisa com o objetivo de estudar os processos de transição das crianças da Educação Infantil para a primeira série do Ensino Fundamental na cidade de Módena, Itália. Observaram um conjunto de relações complexas durante esta passagem e perceberam três ritos de passagem na transição das crianças de uma escola para a outra. A separação da primeira escola (durante o final do último ano); a incorporação da cultura da escola nova; e o processo de passagem entre as duas. Os autores denominam atividades da transição como eventos primários e um exemplo destes são as visitas feitas pelas crianças às suas futuras escolas de ensino fundamental enquanto ainda frequentam a pré escola.

O apoio da comunidade facilita o diálogo entre todos (educadores, pais, crianças e comunidade) e esta maneira de procurar soluções caracteriza muitos programas municipais italianos (LINO, 2007).

Na perspectiva Italiana, o *inserimento* é o “período durante o qual a família e os profissionais encontram – se e começam a trabalhar juntos” (EDWARDS & GANDINI, 2002, p. 134). Após várias conversas e visitas, os pais são convidados a passar um tempo na creche juntamente com a criança. Nos primeiros dias, passam algumas horas observando e interagindo com os professores, outras crianças e famílias. O número de horas aumenta conforme os dias passam até atingir o número de horas que a criança ficará na creche. Há flexibilidade por parte da creche e, dependendo da necessidade dos pais, estes podem visitar o espaço por apenas alguns dias ou continuar frequentando durante várias semanas. Este processo permite que, durante o período de inserção, os pais cuidem dos filhos naquele contexto -diferente do lar- promovendo segurança para a criança e oportunidade para os professores conhecerem o modo que ela interage. Depois, gradualmente, os pais vão reduzindo o tempo que ficam na creche

e então iniciam-se as primeiras experiências de separação e reencontro estrategicamente planejadas pelos educadores para estimular delicadamente novos relacionamentos.

São propiciadas, também, atividades de grupo para que os pais entrem em contato com outras famílias e possam compartilhar entre si suas preocupações, o que pode ajudar a reduzir a ansiedade e proporcionar espaço para a reflexão sobre suas formas de se relacionar. Na concepção italiana, deve haver flexibilidade no que diz respeito às respostas que serão dadas às solicitações das famílias, pois é importante que sejam personalizadas. “Cada creche aspira a proporcionar um período de adaptação ao novo ambiente, planejado de acordo com as necessidades individuais e particulares, no intuito de que cada família receba o atendimento de que precisa.” (EDWARDS & GANDINI, 2002, p. 137)

O processo de inserção precisa de um planejamento cuidadoso e, para tal, os italianos utilizam estratégias como encontros de pais e professores; visitas às famílias antes do ingresso da criança na creche; reuniões entre pais e professores antes, durante e depois do processo de transição; várias formas de documentação; discussões em pequenos e grandes grupos e comunicações diárias entre pais e professores.

Na Itália, há basicamente duas formas de inserção. No *Inserimento individuale*, os educadores concentram sua atenção em cada dupla de pais-filhos individualmente. Cada unidade pais-filho ingressa em um momento diferente para que o educador possa dedicar-se sem prejuízo às outras famílias. No *Inserimento di gruppo*, o processo de inserção envolve um pequeno número de famílias juntas, com ênfase às práticas de grupo, mas há também oportunidade para experimentar individualmente seu próprio processo de transição (EDWARDS & GANDINI, 2002).

O trabalho em Reggio Emilia é baseado na chamada “Pedagogia das Relações”, que enfatiza o conhecimento que se constrói nas interações e que é sustentado no trabalho cooperativo. Neste contexto, as relações e a comunicação entre professores, pais, crianças e comunidade são muito valorizadas. Os diálogos e as trocas são fundamentais. “As crianças são encorajadas a dialogar, criticar, comparar, negociar, levantar hipóteses e resolver problemas no âmbito do grupo” (LINO, 2007 p.103). Neste modelo pedagógico, a criança é considerada como um sujeito ativo e competente que está construindo seus conhecimentos por meio das interações. O conflito e a negociação são encarados como forças e escutar o ponto de vista do outro é elemento essencial. Dentro desta perspectiva é importante destacar o conceito de *Escutaque* aparece como fundamental neste modelo pedagógico.

O conceito de escuta na pedagogia de Reggio Emilia consubstancia-se na imagem de criança que neste modelo pedagógico é preconizada como activa, rica em recursos e conhecimentos, competente, criativa, sujeita de direitos, produtora de cultura...Escutar é estar aberto aos outros e ao que eles têm para dizer, é considerar os outros como sujeitos que contribuem para a investigação partilhada que cada um incita sobre o sentido e o significado das experiências cotidianas que experiência. Deste modo, no modelo pedagógico de Reggio Emilia privilegia-se o ouvir e o falar, dando primazia à escuta atenta da criança em detrimento do professor que fala e expõe ( LINO, 2007, p. 110).

Em resumo, escutar implica em: observar; estar aberto ao outro e ao que ele tem a dizer; atividade e reciprocidade (escutar e ser escutado); ouvir não só com os ouvidos, mas com todos os sentidos; legitimar e valorizar as mensagens de quem comunica. (LINO, 2007)

## **2.2- ACONCHEGO E ESCUTA NO ACOLHIMENTO INICIAL**

Como foi explicitado até agora, atenção especial, proteção, afetividade, carinho e percepção dos sentimentos são de extrema importância no momento do acolhimento inicial - e durante todo o trabalho com as crianças. Podemos, então, concluir que no momento do acolhimento inicial o toque precisa estar presente e a escuta deve estar aguçada. TIRIBA(2010) aponta para a necessidade do toque para expressar amor, afeto e aceitação e afirma, também, que este é constituidor de subjetividade humana. Ainda, segundo a autora, precisamos estar atentos a nós mesmos para que possamos ser sensíveis aos outros:

Vale lembrar que só faremos uma leitura sensível à expressão corporal de nossos alunos se exercitarmos o auto-conhecimento, se estivermos atentas ao nosso próprio corpo, pois é através de gestos, expressões faciais e corporais que nosso corpo responde ou não às necessidades afetivas de nossos alunos (p. 6).

Esta citação de Tiriba traz uma concepção semelhante à de Reggio Emilia se pensarmos na escuta como “ouvir com todos os sentidos” e “estar aberto ao outro” (LINO, 2007, p.110). O choro no processo de inserção, por exemplo, é um forte causador de ansiedade tanto nos pais quanto nos educadores, porém, precisa ser tratado como uma expressão legítima da criança e não como manha. Neste momento é necessário aconchegar a criança e oferecer-lhe algo interessante.

O choro da criança, durante o processo de inserção, parece ser o fator que mais provoca ansiedade tanto nos pais quanto nos professores. Mas parece haver, também, uma crença de que o choro é inevitável e que a criança acabará se acostumando, vencida pelo esgotamento físico ou emocional, parando de chorar. Alguns acreditam que, se derem muita atenção e as pegarem no colo, as crianças se tornarão manhosas, deixando-as chorar. Essa experiência deve ser evitada. Deve ser dada uma atenção especial às crianças, nesses momentos de choro, pegando no colo ou sugerindo-lhes atividades interessantes (BRASIL, 1998, p.81/vol 1).

TIRIBA(2010)coloca em seu trabalho a necessidade do aconchego do corpo na escola. A autora relata que, em geral, as escolas ainda estão presas a uma idéia que relaciona o movimento corporal à bagunça e à dispersão, como se o não-movimento assegurasse a aprendizagem. Isto porque a instituição escolar moderna é fundamentada na filosofia cartesiana e assume a função de formar o indivíduo para a sociedade industrial. Separa corpo e mente, pensar e fazer, trabalho e lazer. Neste contexto, a escola prioriza a mente e deixa o corpo em segundo plano. Então, o resultado é um processo educacional “do pescoço para cima”. Nesta visão, para aprender, seria necessário ter “uma postura quieta, estática, atenta, fiel às exigências de uma mente raciocinadora” (TIRIBA, 2010, p.4).

Sendo assim, é possível estabelecer um paralelo com a questão do acolhimento inicial, pois da mesma forma que o “não movimento” não assegura a aprendizagem o “não choro” não assegura que a criança esteja “adaptada”. Portanto, é preciso estar atento a toda e qualquer manifestação da criança, já que:

Algumas crianças podem apresentar comportamentos diferentes daqueles que normalmente revelam em seu ambiente familiar, como alterações de apetite; retorno às fases anteriores do desenvolvimento (voltar a urinar ou evacuar na roupa, por exemplo). Podem, também, adoecer; isolar-se dos demais e criar dependência de um brinquedo, da chupeta ou de um paninho (BRASIL, 1998 p.79 vol1).

TIRIBA(2010)defende uma dinâmica pedagógica em que as crianças não estejam sempre em função e à disposição das definições do adulto. Ressalta também a importância de assumirmos as crianças como sujeitos de seus corpos, de seus movimentos e dos espaços onde vivem e convivem. Segundo a autora, para isto, é necessário que superemos “nossa obsessão pelo controle” (p. 5). Controle este que, muitas vezes, quer se impor no momento do acolhimento inicial. Porém, não é possível ter controle do processo, nem das reações da criança ao enfrentar a separação mãe-filho.

Segundo ORTIZ (2000) conversar com a criança sobre seus sentimentos e explicitar o que vai acontecer com ela - deixando que ela também se expresse - ajuda a desenvolver autoconfiança para enfrentar esta nova situação.

*A Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação* também traz contribuições referentes à relação entre a família e a escola que podem ser comparadas ao modelo pedagógico de Reggio Emilia. Aponta como uma de suas diretrizes que a Educação Infantil tem função diferente e complementar a ação da família e, portanto, deve haver constante articulação e comunicação entre elas. Estabelece como objetivo fortalecer as relações entre profissionais da educação, famílias, crianças e comunidade. Recomenda a implantação de conselhos escolares e outras formas de participação que possibilitem a construção, implementação e avaliação das políticas públicas em conjunto (BRASIL, 2006b).

A *Política Nacional de Educação Infantil* estabelece como meta modos de funcionar que em Reggio Emilia já acontecem de fato. Fortalecer a relação entre a família e a escola, na realidade brasileira, ainda é um trabalho a ser feito, assim como estabelecer uma gestão participativa por meio de conselhos. A *Consulta* italiana é um modelo rico, mas ainda distante da realidade da maioria das escolas brasileiras, pois muitas vezes há um embate entre a família e a escola, e esta falta de parceria afeta diretamente a criança.

Relato a seguir fragmentos de uma experiência vivida em uma escola de Educação Infantil, particular, que atende à classe média, no Rio de Janeiro. Durante o processo de adaptação (termo utilizado na instituição) de crianças de 1 ano a 1 ano e meio, falas de diferentes profissionais, em diferentes momentos chamaram minha atenção:

A fala da professora Rosa(1):

*“Tem mãe que eu não conheço até o dia da primeira reunião. Porque a regra da escola é assim: mãe não sobe para a sala na adaptação. Fica lá embaixo e se a criança chorar muito vai embora e volta no outro dia para ficar mais um pouquinho”.*

A fala da coordenadora pedagógica:

*“Uma das minhas funções é proteger as professoras do embate com as famílias. Então, tudo é comigo! Se tiver algum problema eu que ligo, eu que falo. É por isso que a professora não leva as crianças no portão na hora da saída, para evitar que a família fique*

*questionando as coisas. Porque tem que preservar o vínculo da professora com a família, entende? Se for para ficar chateada (a mãe da criança) é melhor que seja comigo”.*

(1) – Nomes fictícios

A fala da auxiliar Silvia, que trabalha junto com a professora Rosa:

*“Eu estava chegando e encontrei o João com a mãe dele aqui na rua, cumprimentei e ele foi logo me dando a mão para entrar comigo na escola...Aí a mãe dele falou assim: ‘Você que é a tia Rosa que fica com ele?’ E eu: ‘Não, sou a Silvia, auxiliar dela’. Fiquei pensando: ele tá aqui faz duas semanas e ela nem conhece a professora dele.”*

As falas parecem mostrar que não há integração entre as profissionais da escola e a mãe de João. A professora relata que há mães que ela só conhece no dia da primeira reunião do ano. Vale ressaltar que as reuniões são trimestrais e a primeira acontece geralmente no mês de maio já que as aulas iniciam em fevereiro. As comunicações diárias se dão de forma escrita por meio da agenda e, portanto, quase não há contato direto.

Entrar todos os dias até a sala onde sua criança está, trocar algumas palavras com o professor pode ser um fator de tranquilidade para muitos pais. Quanto menor a criança, mais importante essa troca de informações. Este contato direto não deve ser substituído por comunicações impessoais, escritas de maneira burocrática. Oportunidades de encontros periódicos com os pais de um mesmo grupo por meio de reuniões, ou mesmo contatos individuais fazem parte do cotidiano das instituições de educação infantil (Brasília: MEC/SEF, 1998, p.78 vol 1).

Ao falar em “proteger as professoras do embate com as famílias”, a coordenadora trata a relação entre família e escola como um confronto. As regras são claras: *mãe não sobe para a sala na adaptação e professora não entrega criança no portão*. A coordenadora acredita que sua forma de intervir protege o vínculo das professoras com as famílias, mas de que vínculo ela fala se quase não há contato direto entre as partes? Manter a instituição fechada à família é um modo inadequado de lidar com os conflitos, pois perde-se a oportunidade de estabelecer a parceria tão necessária (ROSSETTI-FERREIRA, 2009). O *Referencial curricular nacional para a educação*



*infantil* instrui que deve haver, entre instituição e família, uma comunicação planejada desde o início. Após os primeiros contatos, esta comunicação pode se tornar menos formal, contudo, deve ser sempre ativa (BRASIL, 1998).

Em seu modo de trabalho, a instituição fere um dos direitos fundamentais da criança quando determina que *“mãe não sobe para a sala na adaptação. Fica lá embaixo e se a criança chorar muito vai embora e volta no outro dia para ficar mais um pouquinho”*. Pois, segundo CAMPOS & ROSEMBERG (2009): *“Nossas crianças têm direito à presença de um de seus familiares na creche durante seu período de adaptação”* (p.26). Ter um familiar junto à criança no período inicial possibilita o conhecimento mútuo (família-educador) e promove maior segurança para todos (ROSSETTI-FERREIRA, 2009).

Na instituição há uma psicóloga que - juntamente com a coordenadora - realiza a anamnese das crianças que ingressam. Porém, esta entrevista só é realizada após o “período de adaptação”. Segundo a coordenadora, elas esperam *“as coisas ficarem mais calmas e a criança estar adaptada”* para chamar a família, pois durante o processo as profissionais (coordenadora e psicóloga) estão diretamente envolvidas em ajudar as professoras dentro da sala de aula. Desta forma, sem conhecer a família, a história da criança e seus hábitos, se torna mais difícil tanto para os profissionais quanto para a família sentirem-se seguros. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

A entrevista de matrícula pode ser usada para apresentar informações sobre o atendimento oferecido, os objetivos do trabalho, a concepção de educação adotada. Esta é uma boa oportunidade também para que se conheça alguns hábitos das crianças e para que o professor estabeleça um primeiro contato com as famílias (BRASIL: MEC/SEF, 1998, p.79 vol 1).

Para dar continuidade à reflexão retomamos a história de João, que foi citado na fala da auxiliar Silvia. João tem dois anos e nunca havia frequentado a escola. Durante as duas primeiras semanas chorava muito e era acolhido, escutado e cuidado pelos educadores com muito carinho. Na terceira semana chorava somente no fim do dia, quando era hora de a mãe ir buscá-lo. Depois de um mês frequentando a escola já não chorava mais, porém, passou a bater e empurrar os colegas com muita frequência. Após alguns dias sendo repreendido constantemente pelos educadores passou a chorar na hora da entrada e dizer que não queria ir para a escola. Em conversa com os outros educadores refletimos que as ações de bater e empurrar podiam, ainda, ser reações à

entrada na escola e como nos dias anteriores ele havia sido repreendido várias vezes e acolhido poucas, não queria estar naquele espaço. Combinamos de valorizar outros aspectos do comportamento de João dando-lhe mais atenção e afeto. A partir da mudança no nosso comportamento, o dele também se modificou e hoje a alegria que ele tem de ir para a escola é visível. Ou seja, é necessário estar atento e acolher toda e qualquer manifestação da criança, pois ela pode reagir de diversas formas: chorando, ficando calada, agredindo outras crianças, adoecendo, recusando-se a comer, dormir ou brincar. É importante conhecer a forma de cada criança reagir, considerando como natural dentro do processo sem rotulá-la a partir disso (ORTIZ, 2000).

Durante a experiência nesta instituição outras falas também chamaram minha atenção. Expressões como: “*Essa criança é cheia de vontades*” ou “*tem que ir com todo mundo, não pode ficar escolhendo*” (quando uma criança demonstrava preferência por um adulto) refletem uma dinâmica pedagógica em que as crianças estão à disposição das definições do adulto. Além disso, desconsideram que os vínculos se constroem entre as pessoas, são diferentes e “*ir com qualquer um*” é consequência de bons vínculos.

A obsessão dos adultos pelo controle, apontada por TIRIBA (2010) ficou evidente em alguns momentos da minha experiência nesta instituição. Nas primeiras semanas em que a criança frequentava a escola havia uma preocupação em proporcionar uma atenção especial, porém, os adultos determinavam quando esta atenção não era mais necessária a partir de seus próprios critérios subjetivos. Então, o que antes era tratado como reação à entrada na escola passa a ser tratado como “*capricho*” e “*manha*” e isto prejudica e empobrece a relação dos adultos com as crianças.

Um exemplo foi quando um menino de dois anos - que já frequentava a instituição havia um ano e meio - veio falar comigo em um tom choroso e antes que eu pudesse ouvir o que ele tinha para me dizer a professora gritou em minha direção: “*Não dá trela não, senão aí é que ele vai ficar chorando*” e em seguida se dirigiu ao menino dizendo: “*Vai brincar, vai*”. Este menino estava iniciando seu desfralde naquele dia e isto foi desconsiderado. Era um momento especial que nada tinha a ver com a entrada na escola, mas que necessitava de acolhimento e atenção. Este tipo de fala era constante e demonstra uma concepção comum a todos os profissionais da instituição.

É importante ressaltar que na maior parte das situações vividas nesta instituição pude expor meus pensamentos aos outros educadores e agir conforme

acredito em relação às crianças. Então, neste caso conversei com o menino, acolhi seus sentimentos, peguei-o no colo e rapidamente ele se recompôs e foi brincar.

Em suma, é possível observar que apesar dos avanços na construção de documentos norteadores para a Educação Infantil, que orientam em direção a uma prática sensível às necessidades da criança e da família, ainda há instituições que atuam de forma diferente, ignorando tais reflexões. Parece haver uma distância entre a teoria contida nos documentos e a prática. Talvez isto ocorra, pois, diferentemente do que acontece em Reggio Emilia, no Brasil, as orientações foram construídas por um pequeno grupo de pessoas, cuja formação é diferenciada em relação à maior parte dos profissionais que trabalham nas creches e pré escolas brasileiras. Esta grande maioria ainda está imersa em um contexto onde a criança não é tratada como sujeito de direitos, ator social e produtor de cultura.

### 3–CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possibilitou perceber que as dificuldades enfrentadas pelas crianças nos primeiros dias em uma instituição educacional já não são encaradas como um “mal necessário” e cada vez mais os sentimentos, as emoções, a individualidade, a construção da identidade e o processo de socialização das crianças vêm sendo pensados pelos profissionais da área de educação. A “adaptação” deixou de ser encarada como um período de tempo e espaço determinados e controlados pela escola - por meio da imposição de normas, da ausência do choro e da domesticação do corpo da criança - passando a ser considerada um processo de socialização a ser construído por meio de interações dialógicas entre todos os envolvidos (pais, crianças, professores e instituição).

Em conjunto com a reflexão sobre a prática, o termo “adaptação” vem sendo discutido e substituído: *acolhimento*, *inserção* e *acolhida inicial* têm sido utilizados. Esta discussão é pertinente, pois se as palavras carregam em si concepções podemos considerar que o termo “adaptação” diz respeito a um ponto de vista já ultrapassado. Em contrapartida, o termo “acolher” contempla melhor a postura que se espera dos educadores e da instituição durante o processo: que estejam atentos às reações das crianças e de seus familiares, disponíveis para construir novos vínculos e preparados para acolher toda a gama de sentimentos que podem aflorar, inclusive, neles mesmos.

No entanto, na prática, ainda é possível perceber instituições que atuam ignorando tais reflexões. Estas atuam por meio de uma dinâmica pedagógica em que as crianças estão à disposição das definições do adulto e estes controlam o momento de aconchegar e escutar de acordo com seus critérios subjetivos. Além disso, fecham suas portas às famílias por não saber lidar com os conflitos. Desta forma, prejudicam as interações, criam obstáculos na construção de vínculos e empobrecem as relações.

O Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação Básica (SEB) vêm construindo nos últimos anos diretrizes, políticas, referenciais, parâmetros, indicadores de qualidade e critérios de atendimento para a Educação Infantil. Estes

documentos contemplam diversos aspectos relevantes da Educação Infantil e a acolhida é um deles. Tais publicações colocam o acolhimento inicial como um momento que merece atenção especial (tanto em relação à criança quanto à família) e enfatizam a importância de proporcionar atenção individual às crianças.

O toque, o carinho e o afeto são apontados como essenciais. Os cuidados com a saúde e a alimentação também. Além disso, observar as reações das crianças, ajudá-las a expressar seus sentimentos e perceber os dos outros fazem parte do que consideira um acolhimento de qualidade. Apontam, ainda, que deve haver flexibilidade na rotina e permissão para que a criança faça uso do Objeto Transicional.

Atentam, também, para a importância do investimento na relação com as famílias, fazendo com que sintam-se sempre bem vindas e tendo conversas francas e abertas para superar as dificuldades. Sinalizam, ainda, que é direito da criança ter a presença de um familiar e contato com irmão mais velho - caso este já frequente a instituição - durante o processo de acolhimento inicial.

Sendo assim, as instituições educacionais devem planejar e executar o acolhimento das crianças e de suas famílias considerando a necessidade de familiarização das crianças e responsáveis para com as práticas e relacionamentos daquele espaço, visando o conhecimento de cada criança e sua família.

O modelo pedagógico de Reggio Emilia, que se destaca pela cooperação e colaboração, é considerado, hoje, um exemplo de qualidade de educação para a infância em todo o mundo devido ao grau de envolvimento das famílias e ao apoio da comunidade. No que se refere ao acolhimento inicial, que lá é denominado *inserimento*, contribui, principalmente, para a reflexão sobre a importância da participação das famílias durante este processo (que conta com um planejamento cuidadoso). Para tal, os italianos realizam encontros entre pais e professores; visitas às famílias antes do ingresso da criança na creche; reuniões entre pais e professores antes, durante e depois do processo de transição; várias formas de documentação; discussões em pequenos e grandes grupos; comunicações diárias entre pais e professores.

Os documentos norteadores da Educação Infantil brasileira trazem contribuições referentes à relação entre a família e a escola que podem ser comparadas ao modelo pedagógico de Reggio Emilia, pois estabelecem metas, objetivos, ações e modos de funcionar semelhantes aos que lá já estão consolidados. Porém, fortalecer a relação entre a família e a escola, no Brasil, ainda pode ser considerado um caminho a percorrer. Um exemplo disto, é o relato de experiência descrito neste trabalho.

Além disso, o modelo pedagógico de Reggio Emilia contribui para a reflexão sobre o conhecimento que se constrói nas interações por meio da *Pedagogia das Relações* e o conceito de *Escuta* (que implica em observar e estar aberto ao outro, ouvindo com todos os sentidos, legitimando e valorizando as mensagens de quem comunica). Ou seja, se a criança - desde o nascimento - volta-se para o outro e estabelece uma forte ligação com as pessoas que cuidam, interagem e brincam com ela, e é por meio destas interações que ela se constitui como sujeito, podemos concluir, então, que durante o processo de acolhimento (e todo trabalho desenvolvido com crianças) o educador precisa estar atento e aberto, de forma sensível, percebendo os sentimentos que estão em jogo e oferecendo atenção, proteção, afetividade e carinho.

Enfim, é de grande importância a reflexão sobre a acolhida na Educação Infantil, no sentido da disseminação de práticas condizentes com a perspectiva vigente da criança como sujeito de direitos, ator social e produtor de cultura, pois de nada adianta modificar terminologias e falar em “acolhida” se continuarmos praticando “adaptação”. Em contrapartida, sabemos que existem instituições que falam em “adaptação”, porém, suas práticas remetem à acolhida.

Se os profissionais de Educação Infantil entrarem em contato com os documentos norteadores brasileiros e puderem refletir sobre suas ações, a distância entre teoria e prática, talvez, diminua. Pois, tenho percebido que tais publicações são desconhecidas por grande parte dos pedagogos em formação e profissionais já atuantes.

Realizar esta pesquisa enquanto fazia o estágio foi muito enriquecedor, pois meu olhar estava sensível. Coloquei em prática novos conhecimentos e, acima de tudo, tive a oportunidade de refletir sobre minha identidade enquanto professora. Concluí este trabalho com a certeza de que foi essencial para a minha formação e que, também, contribuiu para o fechamento de um ciclo, pois ao mesmo tempo que o finalizo preparo minha mudança de volta para São Paulo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAGÃO, Regina Orth. *A implicação afetiva dos profissionais que cuidam de bebês: conseqüências para a formação*. Brasília: Apresentado no CPRS, 2007.

BOWLBY, John. *Apego –A Natureza do vínculo*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

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

BRASIL. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, SEB 2006a.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Infantil : pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação* / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. . Brasília : MEC, SEB, 2006b. 32 p.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº 20/2009*. Revisão das Diretrizes Nacionais da Educação Infantil.

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

CAMPOS, Maria Malta& ROSEMBERG, Fúlvia. *Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. 6.ed. Brasília : MEC, SEB, 2009. 44 p.

CORSARO, William.; MOLINARI, Luisa. *Compagni: Understanding children's transition from preschool to elementary school*. New York: Teacher College Press, 2005.

EDWARDS, Carolyn&GANDINI, Lella. *Bambini: A abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROSSETTI-FERREIRA, Clotilde. *Quando a criança começa a freqüentar a creche ou a pré escola*. In: outros (org) Os fazeres na Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2009.

LAPLANCHE & PONTALIS, *Vocabulário de psicanálise*. 4a ed. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

LINO, Dalila. *O modelo pedagógico de Reggio Emilia*. In: FORMOSINHO, Júlia. “Modelos curriculares para a educação da infância”. Porto, Porto Editora, 2007.

MARTINS FILHO, Altino José. *Crianças e adultos: marcas de uma relação*. In: MARTINS FILHO, Altino José. (et. al.). *Infância Plural: crianças do nosso tempo*. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 13-37.

ORTIZ, Cisele. *A diferença entre adaptar-se e ser acolhido*. Revista *Avisa lá*, 2 (40): 4-8, jan, São Paulo, 2000.

PINO, Angel. *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de L.S. Vigotsky*. São Paulo: Cortez, 2005.

RAPOPORT, Andrea & PICCININI, Cesar. *O Ingresso e Adaptação de Bebês e Crianças Pequenas à Creche: Alguns Aspectos Críticos*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Psicologia: Reflexão e Crítica, 2001, 14(1), pp. 81-95

REDA, Maysaa Ghassan & UJIIE, Nájela Tavares: *A educação infantil e o processo de adaptação: As concepções de educadoras da infância*. Disponível em:

[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2496\\_1090.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2496_1090.pdf)

TIRIBA, Léa. *Aconchegando o corpo na escola*. Catálogo de Documentos – Pesquisas, Monografias, Textos de Apoio e Projetos de Extensão/ CD Room do curso de Especialização em Educação Infantil – PUC/Rio, 2010.