



**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E PRÁTICAS  
EDUCACIONAIS (PROGEPE)**

**MERILIS APARECIDA FRANCO**

**A SENSIBILIZAÇÃO SOBRE O ACOLHIMENTO:  
UMA PROPOSTA INTERVENTIVA COM A CRIAÇÃO DE RAPSÓDIAS DO  
COTIDIANO INFANTIL**

**SÃO PAULO**

**2021**



**MERILIS APARECIDA FRANCO**

**A SENSIBILIZAÇÃO SOBRE O ACOLHIMENTO:  
UMA PROPOSTA INTERVENTIVA COM A CRIAÇÃO DE RAPSÓDIAS DO  
COTIDIANO INFANTIL**

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

**SÃO PAULO**

**2021**

Franco, Merilis Aparecida.

A sensibilização sobre o acolhimento: uma proposta interventiva com a criação de rapsódias do cotidiano infantil. / Merilis Aparecida Franco. 2021.

176 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2021.

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

1. Acolhimento. 2. Centros de educação infantil. 3. Bebês. 4. Teoria do apego. 5. Rapsódias.

I. Vercelli, Ligia de Carvalho Abões.

II. Título.

CDU 372

**MERILIS APARECIDA FRANCO**

**A SENSIBILIZAÇÃO SOBRE O ACOLHIMENTO:  
UMA PROPOSTA INTERVENTIVA COM A CRIAÇÃO DE RAPSÓDIAS DO  
COTIDIANO INFANTIL**

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

São Paulo, 24 de fevereiro de 2021.

**BANCA EXAMINADORA**

---

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

---

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

---

Membro: Nádia Conceição Lauriti, Dra. – (UNINOVE/SP)

---

Membro: Patrícia Aparecida Bioto-Cavalcanti, Dra. - (UNINOVE/SP)

---

Membro: Marta Regina Paula da Silva, Dra. (USCS/SP)

## AGRADECIMENTOS

A Deus, nosso Pai, que permite a dádiva da vida e à Nossa Senhora Aparecida, que sempre intercede pelas minhas súplicas.

Ao meu amado filho, Henrique, que me ensina todos os dias a ser uma pessoa melhor. Meu amigo e companheiro de jornada, que me acolhe, me escuta e me enxerga como eu sou. Traduz a minha maternidade cotidiana em esperanças infinitas. Gratidão por me escolher!

À minha mãe, pelo seu amor incondicional, pois é através dele que me refugio e encontro forças para seguir em frente. Ao meu querido pai (*in memoriam*), por estar sempre presente. Ao meu irmão, Relton, que me ensinou que a parceria nos eleva enquanto seres humanos e ao meu companheiro Masao, pela compreensão das minhas ausências e pelo apoio de sempre.

À minha querida orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dra. Ligia de Carvalho Abões Vercelli, por me acolher desde o primeiro dia em que nos vimos. Por acreditar em meus pensamentos e fazer deles uma realidade.

À composição da minha banca, orquestrada pelas professoras doutoras, Nadia Conceição Lauriti e Eliete Jussara Nogueira, por suas valorosas contribuições. E aos professores que, de forma direta ou indireta, acolheram-me, compartilhando dos seus saberes.

À minha amiga Kátia Henriques, que sempre me incentivou. Nos escolhemos como irmãs nesta terra, para compartilharmos nossas escutas.

Minha especial gratidão a todos os bebês e crianças pequenas, cúmplices da minha jornada. Nunca me deixaram esquecer da eterna aprendiz das infâncias, que sou.

À vida! Por conceder-me experiências tão incríveis e de oportunizar-me um sonho a tanto tempo sonhado.

Nascemos inacabados.  
Continuamos a criação da vida,  
inseparável das outras vidas.  
Para isso, precisamos de histórias.  
Somos feitos de sua substância.  
Elas contam o que foi e o que poderia ter sido.  
Contam também o que pode vir a ser.  
Alargam as margens do mundo.  
(ANTONIO, 2019, p. 15-16).

FRANCO, Merilis Aparecida. **A sensibilização sobre o acolhimento:** uma proposta interventiva com a criação de rapsódias do cotidiano infantil. São Paulo. 176f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2021.

**RESUMO:** Esta pesquisa tem por objeto de estudo o acolhimento em um Centro de Educação Infantil (CEI). Busca responder à seguinte pergunta: Como é possível criar estratégias para sensibilizar as professoras quanto à importância do acolhimento cotidiano? Tem por objetivo geral criar estratégias para sensibilizar os professores sobre a importância do acolhimento. Como objetivos específicos, elencamos os seguintes: registrar memórias do cotidiano da Educação Infantil, refletir sobre os dilemas nos momentos do acolhimento de bebês e crianças pequenas, elaborar narrativas (rapsódias cotidianas) como estratégia de sensibilização e reflexão para as professoras que atuam no CEI, elencar itens teóricos para ampliar o olhar sobre o acolhimento. A hipótese é a de que as professoras que acolhem os bebês e as crianças pequenas necessitam de conhecimento teórico constante sobre a importância desse acolhimento cotidiano no CEI; assim como reflexões sobre a prática, através das rapsódias e narrativas sobre as relações afetivas entre professores, bebês e crianças pequenas. O universo da pesquisa é um Centro de Educação Infantil, localizado no município de São Paulo, situado na Zona Leste, que atende a 115 crianças de 0 a 4 anos de idade. Os sujeitos participantes são três professoras dos agrupamentos do berçário I (0 a 9 meses), do berçário II (10 meses a 01 ano e 8 meses), e minigrupo II (02 anos e 9 meses a 4 anos). A metodologia utilizada é de cunho qualitativo e o instrumento de coleta de dados são as narrativas cotidianas. As análises são feitas por meio de três narrativas cotidianas no que se refere ao acolhimento. Para fundamentar a categoria Teoria do Apego, recorreremos aos seguintes autores: John Bowlby, Donald Winnicott, Judith Falk, Emmi Pikler e Carlina Rinaldi; para a categoria professor de Educação Infantil utilizamos Sonia Kramer e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira; para fundamentar a categoria das narrativas nos debruçamos nos estudos de Sousa e Cabral; sobre as rapsódias cotidianas, como proposta interventiva, utilizamos os estudos de Paulo Fochi; para fundamentar a metodologia, Lüdke e André. Também fizemos análise de algumas legislações vigentes, federais e municipais, que regem a Educação Infantil. Os resultados confirmam nossa hipótese, ou seja as professoras que acolhem os bebês e as crianças pequenas necessitam de conhecimento teórico constante sobre a importância desse acolhimento cotidiano no CEI; assim como reflexões sobre a prática, através das rapsódias e narrativas sobre as relações afetivas entre professores, bebês e crianças pequenas. Vale lembrar que os conceitos sobre figuras de apego e comportamento de apego não estão substancialmente contemplados nos documentos oficiais, tampouco na formação acadêmica dos professores. As noções que envolvem os cuidados, movimentos e brincadeiras livres, desenvolvidas a partir de uma escuta que favoreça o diálogo entre educador e criança, e de como estes elementos influenciam na formação das relações de apego, pouco são discutidas nas formações em rede oferecidas pelo município de São Paulo. A proposta de intervenção visa contemplar tais reflexões sobre os dilemas do cotidiano infantil, utilizando das narrativas/rapsódias, estratégias de sensibilização quanto à importância do acolhimento.

**Palavras-chave:** Acolhimento. Centros de Educação Infantil. Bebês. Teoria do Apego. Rapsódias.

FRANCO, Merilis Aparecida. **Raising awareness about the reception:** an interventionist proposal with the creation of rhapsodies of children's daily life. São Paulo. 176f. Dissertation (Master's) - Professional Master's Program in Management and Educational Practices, Nove de Julho University, São Paulo, 2021.

**ABSTRACT:** The purpose of this research is to host a Child Education Center (CEC). It seeks to answer the following question: How is it possible to create strategies to sensitize teachers about the importance of day-to-day care? Its general objective is to create strategies to make teachers aware of the importance of welcoming. As specific objectives, we list the following: registering daily memories of Early Childhood Education, reflecting on the dilemmas when welcoming babies and young children, elaborating narratives (daily rhapsodies) as a strategy for raising awareness and reflection for the teachers who work in the CEC, list theoretical items to broaden the view on welcoming. The hypothesis is that the teachers who welcome babies and young children need constant theoretical knowledge about the importance of this day-to-day care at the CEC; as well as reflections on the practice, through rhapsodies and narratives about the affective relationships between teachers, babies and young children. The universe of research is a Center for Early Childhood Education, located in the city of São Paulo, located in the East Zone, which serves 115 children from 0 to 4 years of age. The participating subjects are three teachers from the nursery I group (0 to 9 months), the nursery II group (10 months to 01 year and 8 months), and mini group II (02 years and 9 months to 4 years). The methodology used is of a qualitative nature and the data collection instrument is the daily narratives. The analyzes are made through three daily narratives with regard to welcoming. To support the Theory of Attachment category, we used the following authors: John Bowlby, Donald Winnicott, Judith Falk, Emmi Pikler and Carlina Rinaldi; for the category of Early Childhood Education teacher, we used Sonia Kramer and Zilma de Moraes Ramos de Oliveira; to support the category of narratives we look at the studies by Sousa and Cabral; on daily rhapsodies, as an intervention proposal, we used the studies of Paulo Fochi; to support the methodology, Lüdke and André. We also analyzed some current federal and municipal laws that govern early childhood education. The results confirm our hypothesis, that is, the teachers who welcome babies and young children need constant theoretical knowledge about the importance of this daily reception in the CEI; as well as reflections on the practice, through rhapsodies and narratives about the affective relationships between teachers, babies and young children. It is worth remembering that the concepts of attachment figures and attachment behavior are not substantially covered in official documents, nor in the academic training of teachers. The notions that involve care, movement and free play, developed from a listening that favors the dialogue between educator and child, and how these elements influence the formation of attachment relationships, are little discussed in the network training offered by the municipality from São Paulo. The intervention proposal aims to contemplate such reflections on the dilemmas of children's daily lives, using narratives/rhapsodies, strategies to raise awareness of the importance of welcoming.

**Keywords:** Reception. Early Childhood Education Centers. Babies. Attachment Theory. Rhapsodies.



FRANCO, Merilis Aparecida. **Sensibilización sobre la recepción**: una propuesta intervencionista con la creación de rapsodias de la vida cotidiana de los niños. San Pablo. 176f. Disertación (Maestría) - Programa de Maestría Profesional en Gestión y Prácticas Educativas, Universidad Nove de Julho, São Paulo, 2021.

**RESUMEN**: Esta investigación tiene como objeto de estudio la acogida en un Centro de Educación Infantil (CEI). Se busca dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cómo es posible crear estrategias para concienciar a los docentes de la importancia de la recepción diaria? Su objetivo general es crear estrategias para concienciar al profesorado de la importancia de la acogida. Como objetivos específicos, enumeramos los siguientes: registrar memorias diarias de Educación Infantil, reflexionar sobre los dilemas en los momentos de acogida de bebés y niños pequeños, elaborar narrativas (rapsodias diarias) como estrategia de conciencia y reflexión para los docentes que laboran en el CEI, enumera elementos teóricos para ampliar la mirada sobre la acogida. La hipótesis es que los docentes que acogen a bebés y niños pequeños necesitan un conocimiento teórico constante sobre la importancia de este cuidado del día a día en el CEI; así como reflexiones sobre la práctica, a través de rapsodias y narrativas sobre las relaciones afectivas entre maestros, bebés y niños pequeños. El universo de investigación es un Centro de Educación Infantil, ubicado en la ciudad de São Paulo, ubicado en la Zona Este, que atiende a 115 niños de 0 a 4 años. Los sujetos participantes son tres profesores de los grupos de guardería I (0 a 9 meses), guardería II (10 meses a 01 año y 8 meses) y minigrupo II (02 años y 9 meses a 4 años). La metodología utilizada es de carácter cualitativo y el instrumento de recogida de datos son las narrativas diarias. Los análisis se realizan a través de tres narrativas diarias sobre la acogida. Para apoyar la categoría de la Teoría del Apego, usamos los siguientes autores: John Bowlby, Donald Winnicott, Judith Falk, Emmi Pikler y Carlina Rinaldi; para la categoría de profesora de Educación Infantil se utilizó a Sonia Kramer y Zilma de Moraes Ramos de Oliveira; para apoyar la categoría de narrativas, miramos los estudios de Sousa y Cabral; sobre las rapsodias cotidianas, como propuesta de intervención, utilizamos los estudios de Paulo Fochi; para apoyar la metodología, Lüdke y André. También analizamos algunas leyes federales y municipales vigentes que rigen la educación infantil. Los resultados confirman nuestra hipótesis, es decir, los profesores que acogen a bebés y niños pequeños necesitan un conocimiento teórico constante sobre la importancia de esta recepción diaria en el CEI; así como reflexiones sobre la práctica, a través de rapsodias y narrativas sobre las relaciones afectivas entre maestros, bebés y niños pequeños. Cabe recordar que los conceptos de figura de apego y comportamiento de apego no se tratan sustancialmente en los documentos oficiales, ni en la formación académica de los docentes. Las nociones que involucran cuidado, movimientos y juego libre, desarrolladas a partir de una escucha que favorece el diálogo entre educador y niño, y cómo estos elementos influyen en la formación de relaciones de apego, son poco discutidas en la formación en red que ofrece el municipio paulista. La propuesta de intervención tiene como objetivo contemplar tales reflexiones sobre los dilemas de la vida cotidiana de los niños, utilizando narrativas/rapsodias, estrategias para concienciar sobre la importancia de la acogida.

**Palabras clave**: Recepción. Centros de Educación Infantil. Bebés. Teoría de apego. Rapsodias.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comportamento de apego de acordo com a idade de desenvolvimento .....	42
Quadro 2 – Resultados dos procedimentos denominados “Situação Estranha” de Mary Ainsworth .....	49
Quadro 3 – Percurso da implantação das creches frente à municipal.....	62
Quadro 4 – Divisão das crianças por agrupamentos.....	105
Quadro 5 – Relação da equipe e de habilidades profissionais: Equipe Docente.....	106
Quadro 6: Horário de trabalho e de habilidades profissionais – Equipe Gestora.....	110
Quadro 7: Horário de trabalho e de habilidades profissionais – Equipe de Apoio .....	111
Quadro 8 – Síntese das ações metodológicas para a construção de rapsódias/narrativas .....	144

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Adulto de referência e/ou permanente .....	76
Figura 2 – Cuidados mecanizados/apressados .....	78
Figura 3– Alimentação coletiva.....	80
Figura 4 – Linguagem dos cuidados .....	81
Figura 5 – Rampa de acesso: Lado direito .....	94
Figura 6 – Rampa de acesso: Lado esquerdo .....	94
Figura 7 – Sala de aula coletiva.....	95
Figura 8- Sala de aula individual.....	95
Figura 9- Sala da coordenação.....	96
Figura 10- Enfermaria.....	96
Figura 11- Refeitório com os cadeirões para os bebês do berçário I encostados na parede .....	97
Figura 12 – Refeitório com os cadeirões para o Berçário I em frente as janelas .....	98
Figura 13- Refeitório com cadeirinhas para os bebês do berçário II.....	98
Figura 14 – Refeitório: café da manhã.....	99
Figura 15 – Área lateral: Campo da amoreira .....	100
Figura 16 – Parque infantil.....	100
Figura 17 – Campo de areia .....	101
Figura 18 – Solário.....	101
Figura 19 – Parque sonoro com vistas para as salas .....	102
Figura 20 – Parque sonoro.....	102
Figura 21 – Parede de azulejo .....	103
Figura 22 – Parede tipo lousa .....	103
Figura 23 – Morro com brinquedos de ferro .....	104
Figura 24 – Lado direito do morro.....	104
Figura 25 – “Lara convida um novo amigo para dançar” .....	147

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

**AACD** – Associação de Apoio a Criança Deficiente

**ADI** – Auxiliar de Desenvolvimento Infantil

**AMA** – Assistência Médica Ambulatorial

**APAE** – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

**APM** – Associação de Pais e Mestres

**ATE** – Auxiliar Técnico de Educação

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

**BEI** – Biblioteca Educacional Interativa

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular

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

**CEFAM** – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

**CEI** – Centro de Educação Infantil

**CEMEIs** – Centros Municipais de Educação Infantil

**CIIP** – Currículo Integrador da Infância Paulistana

**CNPQ** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

**COPEd** – Coordenadoria Pedagógica

**CP** – Coordenador Pedagógico

**DIEI** – Divisão de Educação Infantil

**DIPED** – Divisão Pedagógica

**DOT** – Diretoria de Orientação Técnica

**DOU** - Diário Oficial da União

**DRE** – Diretoria Regional de Educação

**DRE-IP** – Diretoria Regional de Educação do Ipiranga

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

**EMEI** – Escola Municipal de Educação Infantil

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

**GRUPEIFORP** – Grupo de Pesquisa em Educação Infantil e Formação de Professores

**HTPC** – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

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

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

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

**LIPIEI** - Linha de pesquisa e intervenção educação e infância

**MEC** – Ministério da Educação

**MLC** – Movimento de Luta por Creches

**NAAPA** – Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem

**OCs** – Orientações Curriculares

**ON** – Orientações Normativas

**PDDE** – Programa Dinheiro Direto na Escola

**PDI** – Professora do Desenvolvimento Infantil

**PEA** – Projeto Especial de Ação

**PEI** – Professor de Educação Infantil

**PIIE** – Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación

**PMSP** – Prefeitura Municipal de São Paulo

**PNE** – Plano Nacional de Educação

**PPGE** – Programa de Pós-Graduação em Educação

**PPP** – Projeto Político-Pedagógico

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

**SAS** – Secretaria de Assistência Social

**SciELO** – Scientific Electronic Library Online

**SCSul** – São Caetano do Sul

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

**SINDSEP** – Sindicato dos servidores municipais de São Paulo.

**SME** – Secretaria Municipal de Educação

**SP** – São Paulo

**TA** – Teoria do Apego

**UBS** – Unidade Básica de Saúde

**UE** – Unidade Escolar

**UFSCAR** – Universidade Federal de São Carlos

**UNINOVE** – Universidade Nove de Julho

**URI** – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

**USP** – Universidade de São Paulo

**UTEM** – Universidad Tecnológica Metropolitana

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>25</b>
<b>2. RELAÇÕES AFETIVAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA.....</b>	<b>34</b>
2.1. A Teoria do Apego .....	34
2.2. Padrões de apego e suas consequências relacionais .....	43
2.3. As relações afetivas na díade mãe e filho e os objetos transicionais .....	51
<b>3. O PROFESSOR DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CEI), O BEBÊ E A CRIANÇA PEQUENA NO ACOLHIMENTO.....</b>	<b>58</b>
3.1. O professor do CEI no município de São Paulo: uma breve construção sócio-histórica.....	58
3.1.1 O perfil do profissional do CEI.....	63
3.2. A voz e a escuta do bebê e da criança pequena no acolhimento .....	67
<b>4. A METODOLOGIA E O CONTEXTO DA PESQUISA .....</b>	<b>85</b>
4.1. Problema e objetivos da investigação .....	85
4.2. Metodologia.....	86
4.3. Caracterização da escola, universo da pesquisa .....	93
4.3.1. Caracterização das professoras .....	105
4.3.2. Caracterização dos demais profissionais da escola .....	109
4.3.3. Infraestrutura da escola.....	111
4.3.4. Caracterização das Famílias.....	112
<b>5. NARRATIVAS DO ACOLHIMENTO COTIDIANO: ANÁLISE A LUZ DOS TEÓRICOS DAS INFÂNCIAS .....</b>	<b>115</b>
5.1. Narrativa 1: Cabelinhos encaracolados.....	115
5.1.1. Análise da narrativa 1 .....	119
5.2. Narrativa 2: Meu cobertor azul! .....	124
5.2.1. Análise da narrativa 2.....	126

5.3.	Narrativa 3: O bebê que sabia de quase tudo .....	131
5.3.1.	Análise da narrativa 3.....	134
<b>6.</b>	<b>PROPOSTA DE INTERVENÇÃO ATRAVÉS DA CRIAÇÃO DE RAPSÓDIAS DO COTIDIANO INFANTIL.....</b>	<b>139</b>
6.1.	Por onde começaremos?.....	139
6.2.	Como realizaremos?.....	142
6.3.	Aonde chegaremos depois de todo esse percurso? .....	145
<b>7.</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>149</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>153</b>
	<b>APÊNDICE – A: Termo de consentimento livre e esclarecimento .....</b>	<b>160</b>
	<b>APÊNDICE – B: Termo para solicitação para a pesquisa .....</b>	<b>161</b>
	<b>APÊNDICE – C: Autorização deferida para a pesquisa .....</b>	<b>162</b>
	<b>ANEXO – A: Decreto nº 40.268, de 31 de janeiro de 2001 .....</b>	<b>163</b>
	<b>ANEXO – B: Lei nº 13.326, de 13 de fevereiro de 2002 .....</b>	<b>165</b>
	<b>ANEXO – C: Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006 .....</b>	<b>169</b>
	<b>ANEXO D: Quadro de rotina da creche .....</b>	<b>171</b>
	<b>ANEXO E: Orientação normativa nº 01, de 06 de fevereiro de 2019.....</b>	<b>173</b>



## APRESENTAÇÃO

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 1996, p. 32).

A casa era sempre cheia de primos e tias, cheirava a pão e chá preto. No quintal podíamos experimentar cores, sabores e texturas. Os joelhos eram ralados devido às acrobacias que fazíamos com o carrinho de rolimã. Descíamos a ladeira abaixo e só voltávamos quando nossas mães nos chamavam. Podia ser férias ou não... Desbravávamos o mundo que tínhamos diante de nós. A cada dia, uma aventura, algo para ser descoberto, um novo arranhão e, no final do dia, uma nova lição.

Porém, era nas brincadeiras simbólicas que estavam os momentos mais radiantes do dia: Brincávamos de escolinha! Brincar de professora, ensinar meu irmão mais novo a escrever na lousinha, feita pelo meu avô, eram as brincadeiras de quase todos os dias. Ainda bem que eu tinha primas professoras, giz colorido nunca me faltavam, mas um dia esqueci a lousinha na chuva e ela ficou toda inchada... Foi assim que a história se iniciou! Estava decidido, queria ser professora também!

No primeiro dia de aula, no ano de 1977, minha professora da primeira série do antigo curso primário nem olhou para mim, não se interessou pelos meus giz e nem pela minha história! Eu queria muito escrever o meu nome ou mesmo os numerais que já sabia, mas ela me fez copiar um monte de bolinhas da lousa. Queria falar, mas ela não quis me ouvir!

Depois da família, penso que é a escola a lembrança que mais fica presente em nossa memória afetiva. Talvez porque seja ali que começamos a nos estruturar como indivíduos e desejamos, portanto, fazer parte dessa primeira estrutura social que é a escola. Ora tão singela, ora tão ambígua entre os desejos e possibilidades, entre o real e o ideal. Tenho lembranças ruins e outras boas! As lembranças que me enchem de alegrias são daquelas professoras, que mesmo na labuta cotidiana, atuavam como queridas professoras! O que fazia delas pessoas diferentes para uma menina? Eram acolhedoras! Eram pessoas que ouviam, viam, sentiam e tocavam minha alma infantil. Possibilitavam meus fazeres e ampliavam os meus querereres!

O tempo passou, eu cresci, e durante os anos de 1985 a 1988, cursei o Magistério; nessa mesma época, reunia as crianças da rua para ajudá-las em suas dificuldades. O que antes era brincadeira de criança estava se materializando em métodos e formas didáticas de um fazer, mas

também de um aprender a ser professora. O curso do Magistério foi ótimo! Aprendi muitas coisas, mas foi trabalhando no consultório de uma das minhas professoras que tive a oportunidade de conhecer o mundo da psicanálise e alguns elementos da Psicopedagogia clínica. Dava reforço pedagógico às crianças que ela atendia e datilografava a sua pesquisa para o CNPQ, cuja tese era sobre os testes projetivos. Foram momentos oportunos e muito gratificantes! Deixei o consultório e fui trabalhar na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de São Caetano do Sul, penso que talvez este tenha sido um dos meus maiores desafios. Ingressei em uma oficina feminina, cujo trabalho era ensinar atividades manuais como crochê, tricô, pintura. Mal sabia eu usar uma agulha tipo Esmirna! Comprei todas as revistas de artes manuais para aprender, não existia *YouTube*! Eram somente as minhas dificuldades e o desejo de ensinar. O pouco que eu sabia sobre síndrome de Down, paralisia cerebral ou como intervir ou trabalhar dentro da linha *Montessoriana*, era o que me deixava mais segura, mas nada disso me foi perguntado, apenas precisavam de uma menina para a oficina feminina.

Permaneci na APAE por alguns meses, depois fui trabalhar numa sala que se assemelhava a uma pré-escola. Achava que para ser professora era preciso estar na sala de aula da escola, ledô engano: Descobertas! Eu fazia muito mais do que o pedagógico na oficina feminina! Aprendemos juntas: eu-menina e as meninas-moças que ali faziam blusas de tricô, o *Machê* para a moldura dos quadros, a pintura nos guardanapos e o cafezinho, conversas curiosas, risadas, dias alegres e dias tristes, nos acolhíamos! Nessa época (meados de 1989) ingressei no curso de Psicologia na extinta universidade Senador Flaquer, em Santo André, mas abandonei para casar-me.

As oportunidades de trabalho foram aparecendo, e precisava concluir o nível superior. Foi então que ingressei no curso de Pedagogia, concluindo-o no ano de 2000 e, um pouco mais tarde, Artes Visuais, finalizado em 2015. No ano seguinte, fui convidada a trabalhar na formação de professores na faculdade em que eu havia terminado Artes Visuais, em um polo na região do Jabaquara. Foram anos incríveis, pois tive a oportunidade de ministrar aulas em psicomotricidade (cujos conceitos da área de Neuropedagogia me fascinaram) e contação de histórias. A contratação surgiu devido à especialização clínica em Psicopedagogia, o que me dava condições de ministrar as aulas de psicomotricidade. Já a formação em contação de histórias, foi motivada devido à minha publicação e participação na Bienal de 2016, com o paradidático: “Diário de Ana Clara”. Um livro infantil idealizado pelas queixas que eu ouvia enquanto atendia na clínica de Psicopedagogia, e uma realidade vivida também pelos meus sobrinhos, cuja temática baseava-se no confronto entre irmãos pela atenção dos pais. Gostei muito da experiência e já tenho outros para publicar, cujo enfoque é nas relações vinculares entre crianças e seus pares e com os adultos do entorno.

Atuando como coordenadora pedagógica de uma escola da rede particular de ensino, deparei-me com várias questões relativas às dificuldades de aprendizagem das crianças, fato que levou a me especializar em Psicopedagogia, em 2002. Fiquei fascinada com o curso, iniciei atendimento clínico e, em função disso, em 2018, cursei outra especialização (*lato sensu*) em Ludoterapia. Precisava de respostas para questões referentes à natureza humana e suas especificidades, principalmente àquelas acerca das relações afetivas no universo escolar. As respostas estavam sempre vinculadas a outras perguntas, que se convergiram em indagações posteriores. Durante essa caminhada de formações, especializações e complementações pedagógicas, tive a oportunidade de atuar em todos os níveis da Educação Básica, inclusive como gestora pedagógica e administrativa. Nessa jornada cometi acertos e erros, com os quais aprendi muito.

Em 2004, ingressei na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP) como Professora de Educação Infantil (PEI), cargo que ocupo até o momento. Era tudo bem diferente do que conhecia, pois lidávamos com educadores que tiveram seus cargos transformados e, naquele momento histórico, era como se as pedagogas que ingressavam, via concurso público, fossem *personae non gratae*. Não fomos acolhidas, nem pelos parceiros, que se sentiam ameaçados, nem pelos pais, que não compreendiam o nosso papel, nem pela rede. Esbarrei na mesma presença do vazio acolhedor, era uma espécie de *déjà vu* dos tempos da escola primária.

Diante disso, necessitei resgatar questões subjetivas relativas às relações vinculares. E foi assim que fui me estruturando na rede, construindo minha identidade profissional e resgatando as concepções vinculares, suas proposições éticas e sociais, sejam elas concepções veiculadas na relação entre os profissionais da educação, com as famílias ou, principalmente, com as crianças.

Uma das passagens mais expressivas da minha vivência profissional, cujo percurso me motivou à presente pesquisa, foi quando em 2017, no período de acolhimento das crianças de berçário II, faixa etária de um a dois anos, em que eu era educadora de referência<sup>1</sup>, tive, especificamente neste ano letivo, uma grande dificuldade no estabelecimento de vínculo com um bebê que estava ingressando na escola. Neste momento, eu e minha parceira de contraturno (somos duas educadoras por agrupamento) lembramos de uma formação que tivemos na Associação de Apoio à Criança Deficiente (AACD), e que nos remetia profundamente às questões relacionadas aos vínculos familiares nos ambientes educativos.

---

<sup>1</sup> Educadora de referência é aquela cuja sala foi atribuída, ou seja, a responsável pela turma.

Ouvimos as dúvidas e queixas, mas, principalmente, as histórias de cada família as quais refletiam diretamente no jeito de ser de cada criança. Escutamos as crianças, nos atentamos às suas vontades e desejos. Estruturamos o “Projeto Rede que Acolhe” selecionado entre vários da Rede Municipal para ser apresentado no Seminário de Educação Infantil, ocorrido no ano de 2017. Ficamos felizes, mas sabíamos que apresentar um projeto para explicitar a nossa prática não bastaria! Era preciso estimular os ouvintes daquele espaço, não só para trocar experiências: era preciso acolhê-los! E foi assim que iniciamos nossa apresentação naquela tarde: com uma grande acolhida feita estrategicamente por meio de uma narrativa dramatizada.

Depois da acolhida feita com os participantes, demos prosseguimento ao Seminário de Educação Infantil, explicando que, na época em que iniciamos o projeto, percebíamos que no período chamado de adaptação escolar, ou seja, do ingresso das crianças à escola, pouco ouvíamos suas necessidades e as de suas respectivas famílias. Mas tal conclusão só veio à tona depois de uma queixa expressiva de uma das crianças, que sentia muita dificuldade de se adaptar à rotina escolar, especialmente no momento de repouso, com imperativos choros, sucedidos de muita sudorese e, portanto, de muita tristeza. Dávamos a liberdade para suas escolhas, não insistíamos para que repousasse, mas naquele momento, em específico, era muito conflituoso. A criança tinha sono, mas não conseguia relaxar, não conseguia dormir, embora muito cansada. Decidimos que era preciso um diálogo com a família, era preciso saber dos gostos e preferências daquela criança, era preciso ouvi-la para além dos muros da escola.

Ouvimos a família! Escutamos com a cognição, mas principalmente com a emoção! A mãe relatou que na sala de casa havia uma rede de pano e que ali a família dormia. Não em um colchonete que era o que a escola dispunha, mas uma rede acolhedora, uma rede que revelava, não só o aconchego afetivo, mas as histórias sociais de famílias vindas da região Norte e Nordeste do nosso Brasil.

Trouxemos, então, uma rede de pano para dentro da sala de referência, e além daquela criança que não conseguia se adaptar ao ambiente institucionalizado, que se inquietava com a dureza do colchonete e não sentia o acalanto do balançar de uma rede de pano, agora tinha, ou melhor, sentia por todo o seu corpo frágil e desejoso pelo aconchego uma rede para repousar. Além dessa criança que nos ensinou a ouvir, outras também se sentiram acolhidas. Era um novo começo de indagações e de desassossegos profundos quanto às nossas *práxis* pedagógicas.

As minhas inquietações quanto ao acolhimento e às relações vinculares que se instauravam entre as crianças e os profissionais da Educação Infantil começaram a ficar mais expressivas quando, ao longo do mesmo ano de 2017 e nos anos seguintes, houve, em outras turmas, crianças

que apresentavam dificuldades de adaptação. Mas o que significava esse período tão temido chamado de adaptação? Afinal, ele é, basicamente, um período estabelecido dentro de um tempo cronológico? E de que forma se acolhem as especificidades de cada indivíduo? Há uma diferença expressiva entre estes dois conceitos: Adaptação e Acolhimento?

Essas e outras indagações ainda permeiam minha vivência enquanto educadora, motivo pelo qual tenho como objeto de pesquisa o acolhimento na creche: análise das cenas do cotidiano, pois posso me aprofundar teórica e metodologicamente, a fim de incrementar minha prática e orientar, de forma interventiva, os educadores da Educação Infantil. Muitas vezes, vejo negada as necessidades das crianças quanto ao uso do objeto transicional (fralda, bichinho de pelúcia, chupeta etc.), enquanto referência afetiva, o que aumenta em mim a necessidade de intervenção, porém, a lógica da estrutura escolar é específica da gestão e suas designações.

Diante do exposto, senti necessidade de aprofundar meus estudos sobre a temática do acolhimento e, no ano de 2019, ingressei no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe), na Universidade Nove de Julho (Uninove), compondo a Linha de Pesquisa e Intervenção Educação e Infância (LIPIEI)

Durante o 1º semestre daquele ano, cursei as seguintes disciplinas: Metodologia da pesquisa e intervenção e da intervenção educacional, ministrada pelos professores doutores Jason Ferreira Mafra e Lígia de Carvalho Abões Vercelli; Fundamentos da gestão educacional, ministrada pela professora Dra. Rosemary Roggero, e participei do Seminário de Pesquisa e Intervenção (LIMAPE), ministrado pelos(as) professores(as) doutores(as) Márcia Fusaro, Rosiley Aparecida Teixeira, Lígia de Carvalho Abões Vercelli, Ana Maria Haddad Baptista e Jason Ferreira Mafra. Ainda nesse semestre frequentei o Seminário Temático: tópicos de redação, gramática e literatura, ministrado pelos professores(as) doutores(as) Ana Maria Haddad Baptista e Mauricio Silva.

É necessário destacar o meu ingresso no Grupo de Pesquisa sobre Educação Infantil e Formação de Professores (GRUPEIFORP), sendo que foi por meio deste grupo que encontrei a motivação necessária para me reencontrar com o sonho do Mestrado em Educação. Nestes encontros, discutimos desde a lógica do Ensino Fundamental que impera na Educação Infantil, até a construção da documentação curricular. Discutimos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), suas implicações e contribuições para a Educação Infantil, entre outros assuntos pertinentes à minha pesquisa e, principalmente à minha própria *práxis*. O grupo contribui para a visitação e socialização de outras práticas educacionais, o que influencia diretamente no texto

desta dissertação, uma vez que encontro suporte teórico, prático e metodológico por meio das vivências ali discutidas.

No segundo semestre do ano de 2019, cursei a disciplina Educação e Infância: concepções e processos de aprendizagem, ministrada pela Professora Dra. Ligia de Carvalho Abões Vercelli. Um diferencial para a minha vida acadêmica, pois quando nos debruçamos na obra de Philippe Ariès, (1914-1984), denominada: “História Social da Criança e da Família”, pudemos não somente resgatar, mas compreender historicamente a concepção e o sentimento de infância.

Ainda no ano de 2019, fui convidada pela Diretoria Regional de Ensino do Ipiranga (DRE-IP) para participar do Seminário de Educação Infantil, convite este que aconteceu em dois momentos significativos. No final do primeiro semestre letivo, fui solicitada para relatar minha prática educativa em consonância com a documentação pedagógica instituída no “Currículo da Cidade de São Paulo”. As mini-histórias, surgem a partir da perspectiva Malaguzziana, mas foi a partir dos estudos de Paulo Fochi que me baseei para a construção da minha prática e que foi apresentada no Seminário de Educação Infantil.

Fiquei interessada com as possibilidades de registros através das mini-histórias, que se constituem numa sequência fotográfica sobre os fazeres cotidianos, principalmente, por se tratar de uma forma profundamente acolhedora sobre o universo das escutas infantis. Para que as mini-histórias tenham uma interpretação e/ou uma narrativa do observado, o autor supracitado se apropriou das rapsódias, que se constituem uma maneira de narrá-las de forma poética, para escrever, poeticamente, sobre as experiências das crianças, através dos observáveis. Tais características de registros impactaram-me profundamente, pois além do envolvimento de uma escuta acolhedora, demonstrava a maneira como adultos e crianças se relacionam. A troca de experiências elencadas nas pedagogias italianas subsidia a minha pesquisa de forma expressiva, pois servem de aporte bibliográfico para minha escrita acadêmica. Participar pelo terceiro ano consecutivo, por meio de relato de práticas, me oportunizava e endossava minha motivação na construção da dissertação e, conseqüentemente, sobre o meu objeto de pesquisa.

O segundo encontro aconteceu no mesmo ano (2019), porém, desta vez, o solicitado para o Seminário de Educação Infantil foi para que eu fosse palestrante do meu próprio objeto de pesquisa: “O acolhimento na Educação Infantil”. Diante do convite, percebi o quanto as relações vinculares, os objetos de apego e as concepções de apego — baseadas na literatura de John Bowlby e D. W. Winnicott —, demonstram como o afeto é importante para o desenvolvimento dos bebês e, são, portanto, temas de extremada relevância.

Importante destacar que estive no Seminário Internacional: “Diálogos culturais inspirados na abordagem Pikler”, que me subsidiou na complementação bibliográfica junto ao meu objeto de pesquisa, além de ampliar nitidamente o meu fazer educativo. A abordagem Pikleriana elencada no seminário demonstra as especificidades do acolhimento em diversas situações cotidianas, além daquelas que se mantêm dentro dos espaços escolares, bem como influenciam diretamente nos esquemas mentais das crianças pequenas.

Percebo na abordagem Pikleriana tudo aquilo que os bebês e crianças pequenas necessitam, pois trata-se de uma concepção cujo vínculo com o adulto de referência possibilita o pleno desenvolvimento neuropsicomotor que ocorre por meio dos movimentos e brincadeiras livres, sendo as ações acolhedoras cotidianas inerentes, nessa abordagem, para a prática profissional. Os documentos oficiais, como o “Currículo da Cidade de São Paulo – Educação Infantil”, também consideram essa abordagem. Além disso, os conceitos e os principais temas convergem na direção da perspectiva da Teoria do Apego de John Bowlby e outros, como D. W. Winnicott. Não é possível descrever um dos teóricos sem mencionar o outro. Diante da necessidade, participei de outros dois encontros da abordagem Pikleriana sobre os cuidados diários e o quanto são potentes nas relações vinculares entre educador e criança.

A sensação que tenho como aluna pesquisadora, integrante do Progepe, é que vivemos experiências tão abrangentes, do ponto de vista metodológico, técnico e funcional, que parece que vivi cinco anos — minimamente — em apenas dois! Perdoe-me a metáfora, mas quantas e expressivas situações passamos ao longo desses meses! A ida ao Chile, a fim de cumprir créditos do Módulo Internacional, exigência esta que é exemplar academicamente, pois dinamiza as buscas bibliográficas extraterritoriais, além de proporcionar experiências do diálogo acadêmico com outros pesquisadores, alunos, mestres e doutores de outro país.

No Chile, segui a programação estabelecida pelas Universidades: *Universidad de Los Lagos* e *Universidad Tecnológica Metropolitana*, ambas com sede na cidade de Santiago, cujo tema foi o *Primeiro Seminario Internacional de Política Educativa Educación Transformadora para el Siglo XXI: Desafíos y Perspectivas*.

Durante o seminário, ouvi e questionei sobre a educação do século XXI e seus desafios quanto às políticas públicas e à ordem geral estabelecida pelo capital e ideologias partidárias dentro e fora do Chile. Analisamos, sob a ótica acadêmica, como as estruturas de ambos países se congregam — seja pela ótica política e estrutural, filosófica ou educativa.

Alguns professores das universidades visitadas bem como alguns docentes da própria Universidade Nove de Julho (Uninove) são freirianos, o que compactua de forma acadêmica e, portanto, ideológica. Fundamentadas nas obras de Paulo Freire, tivemos a oportunidade de participar do lançamento do manuscrito da “Pedagogia do Oprimido”. O lançamento foi laureado pelo Professor Dr. José Eustáquio Romão que é o *Secretario General Consejo Mundial Institutos Paulo Freire*, pelo Sr. Mario Torres, *Vicerrector de Transferencia Tecnológica y Extensión*, da *Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM)* e por Dante Castillo, *Director do Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE)*.

Ainda no ano de 2019, ocorreu o “XI Colóquio de Pesquisas sobre Instituições Escolares – Desafios das instituições escolares na contemporaneidade: ensino, financiamento, conhecimento aplicado e formação de professores”, realizado entre os dias 27 e 28 de novembro, no qual participei como expositora junto à Professora Dra. Ligia de Carvalho Abões Vercelli, com o pôster: “Educação Infantil: o papel das professoras no acolhimento das crianças pequenas”.

O ano de 2020 iniciou com muitas expectativas e, com ele, esperanças e desejos infinitos para escrever sobre acolhimento e as teorias que o subsidiavam. Entretanto o tempo e, tudo que habita nele, tem forma própria. Minha mãe ficou doente e o tempo foi tomado por idas e vindas ao hospital. Insegurança, medo e fé eram os meus sentimentos. Mas tudo foi melhorando e, novamente, outra surpresa. Desta vez não era nada pessoal, mas que me afetaria diretamente. O medo afligiu uma nação e assolou o mundo contemporâneo. Estou indignada diante da impotência do homem frente ao invisível, ao devastador, ao vírus: a pandemia do coronavírus<sup>2</sup> me paralisou diante da fragilidade humana... Entrei, assim como todo o mundo, numa quarentena sem fim. Novamente o medo e a insegurança me atordoam... Quem poderá acolher as minhas necessidades de vida, de vontades, que agora estão represadas dentro de mim, da minha casa, de minhas dúvidas, de minha vida?

Nunca se falou tanto em acolhimento como nos últimos meses, nunca se falou tanto da escuta de cada indivíduo e de suas necessidades. O que tenho para oferecer ao outro enquanto sujeito, ou mesmo como cidadã de uma nação? Alteridade e empatia! Percebo que, quanto mais se discute sobre o acolhimento, seja na grande mídia ou mesmo nas infinitas reuniões virtuais que assisto, — especialmente quando se pretende retomar as atividades escolares —, o acolhimento

---

<sup>2</sup> A Organização Mundial da Saúde (OMS) passou a chamar oficialmente a doença causada pelo novo coronavírus de Covid-19. COVID significa COrona VIRus Disease (Doença do Coronavírus), enquanto “19” se refere a 2019, quando os primeiros casos em Wuhan, na China, foram divulgados publicamente pelo governo chinês no final de dezembro. A denominação é importante para evitar casos de xenofobia e preconceito, além de confusões com outras doenças (COVID-19..., 2020).



ainda causa estranhamento, é duvidoso e ininteligível. Vivo essas dúvidas, estou no meio da pandemia, não há vacina e nem medicação... Espero por dias melhores, mas acima de tudo, por pessoas melhores! Espero que esta pesquisa possa ajudar, para que no futuro possamos realmente acolher o outro, a fim de efetivamente escutá-lo, mas, acima de tudo, que eu possa me escutar. Escutar e ouvir a voz daquela menina que ainda habita em mim e que por algum motivo, pela falta ou pelo excesso de apego, às vezes se emudece! Mas não se paralisa diante da busca, da inquietação e de algumas respostas.

## 1. INTRODUÇÃO

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo. Nunca me esqueço, na história já longa de minha memória, de um desses gestos de professor que tive na adolescência remota. Gesto cuja significação mais profunda talvez tenha passado despercebida por ele, o professor, e que teve importância influente sobre mim (FREIRE, 1996, p. 47).

A temática da presente pesquisa está voltada para a sensibilização sobre o acolhimento em um Centro de Educação Infantil (CEI), por meio de análises de narrativas cotidianas. A literatura especializada aponta a importância do atendimento em diversas ações que compõem a prática docente, como, por exemplo, a intencionalidade, as materialidades, os espaços e os tempos. Contudo, para que tais ações se ajustem e se configurem em suas especificidades, é preciso compreender como as crianças são acolhidas pelos(as) professores(as), a fim de sensibilizá-los quanto à importância do acolhimento. Nessa perspectiva, destacamos a contribuição de alguns autores que evidenciam as ações de acolhimento, respeitando as especificidades da infância dentro dos ambientes institucionais.

Para que o acolhimento se estabeleça nas relações cotidianas dentro da creche/escola das infâncias<sup>3</sup>, é preciso compreender como as relações iniciais de apego se constituem, com o intuito de fortalecer o desenvolvimento emocional e social dos bebês e das crianças pequenas. Lamb (2007) considera John Bowlby o pesquisador mais expressivo, cujas pesquisas, baseadas na própria experiência clínica sobre a Teoria do Apego, oferecem importantes livros e escritos publicados entre os anos de 1969-1998. Bowlby (2002), fundador da Teoria do Apego, iniciou seus estudos na metade do século XX. Afirma que os seres humanos, em sua mais tenra idade, necessitam de uma figura de apego que lhes ofereça os cuidados essenciais para sua sobrevivência, oferecendo respostas que promovam sentimentos de segurança. A ausência de uma figura de apego que lhes propicie vínculos afetivos seguros pode causar estranhamento,

---

<sup>3</sup> O termo creche, para se referir a primeira etapa da Educação Básica, foi utilizado pela prefeitura de São Paulo até os idos dos anos dois mil, quando esta passou da Secretaria da Assistência Social (SAS) para a Secretaria Municipal de Educação (SME). Pelo decreto nº 40.268 de 31/01/2001, em seu artigo 4º, as creches passaram a ser denominadas Centro de Educação Infantil (CEI). Assim, ao longo desta pesquisa utilizaremos “escolas das infâncias”, bem como “creche”, em alusão a esta faixa etária de atendimento, contudo, entendemos ser o primeiro o termo mais adequado.

levando a um comportamento de ambivalência; ou seja, por um lado, ele é gerador de medo e retraimento, por outro, suscita curiosidade e investigação.

Também devemos considerar que o espaço da creche inicia sua história com os movimentos das mães trabalhadoras e ganha visibilidade como espaço educativo a partir de marcos teóricos que se conjecturaram em suas formas e maneiras institucionalizadas, para atender a uma demanda crescente de bebês e crianças pequenas. O ingresso, quase que prematuro, dos bebês nos Centros de Educação Infantil (CEI) tem ocorrido de forma expressiva, fazendo com que os estudos sobre o acolhimento sejam substancialmente discutidos frente às práticas institucionais. Diante de tamanha demanda, Rapoport e Piccinini (2001) destacam que as crianças pequenas ingressam muito mais cedo nos espaços educativos e que os cuidados no tratamento com bebês necessitam de um planejamento minucioso, diferentemente daqueles realizados com crianças maiores. Tanto para as mães, como para as crianças e seus professores, trata-se de momentos estressantes. A escola não substitui o papel das famílias, tampouco o da própria mãe.

Sendo assim, Vercelli (2016) ressalta que as necessidades das crianças que ingressam na Educação Infantil devem ser atendidas, a fim de que elas adquiram autoconfiança neste espaço. O professor é a figura responsável por criar um clima psicológico que favoreça e ampare emocionalmente a criança pequena. A figura materna se ausenta e outra pessoa surge para cumprir essa função: o(a) professor(a)! Winnicott (2019) deixa claro que a figura materna não é substituída pelo que a unidade escolar representa, mas é completa para os primeiros anos do bebê e da criança pequena dentro do ambiente educativo. O papel da escola quanto às suas ações pedagógicas é exponencial — ao menos deveria ser — no que diz respeito aos cuidados como alimentação e higiene, ao desenvolvimento das atividades psicomotoras e, não menos importante, na construção das primeiras relações vinculares com o educador de referência. Emmi Pikler<sup>4</sup> (2010) aponta que é neste espaço da escola que o educador de referência, ou seja,

---

<sup>4</sup> Emmi Pikler (1902-1984) deixou como legado educacional uma maneira sensível e ética de cuidar de crianças (principalmente as de zero a três anos) de forma coletiva, ou seja, em creche, escola, maternidade ou abrigo. O trabalho de Pikler tem foco no desenvolvimento neuropsicomotor da criança a partir do movimento livre, e sua abordagem possibilita que o cuidador entenda a criança e estabeleça um vínculo com ela. Em 1946, logo após a Segunda Guerra Mundial, a referida autora fundou o Instituto Lóczy, em Budapeste, um orfanato para acolher bebês e crianças pequenas. O orfanato se transformou em uma creche, onde até hoje acontecem atividades de pesquisas sobre a infância. A instituição com o nome da rua onde se encontra (Lóczy), agora é chamada por Instituto Pikler e é dirigida pela psicóloga infantil Anna Tardos, filha de Emmi Pikler. A chamada abordagem **Pikler-Lóczy**, junção dos nomes da pediatra com a de seu instituto, ficou conhecida pela maneira de cuidar de crianças em ambientes coletivos com foco na atenção

aquele responsável pela criança, também o será na construção de vínculos, cuja disponibilidade fará a criança sentir-se segura e motivada a experimentar diversas possibilidades de ordem motora, espacial e relacional. Quando a rotina estabelecida dentro das unidades de Educação Infantil fica fragilizada, seja pela falta de profissionais, ou por aqueles que ali estão não conseguirem construir uma relação afetiva confiante, estas acabam por impedir a construção de vínculos entre a criança e o adulto. Os pilares da abordagem Pikler são extremamente significativos nas relações que se estabelecem entre as professoras e crianças pequenas, porque compartilham cuidados cotidianos ora individualizados e ora coletivos que, seguramente, estreitarão as relações vinculares. Em complementação à abordagem Pikleriana, é notória a condição essencial da escuta infantil nos fazeres cotidianos e sua condição de integridade psicossocial e, portanto, afetiva.

Rinaldi (2018) destaca a importância não somente da escuta atenta dos afazeres infantis e suas especificidades, mas também da escuta interna do próprio educador, para que este possa dialogar com o passado e o presente para remeter-se ao futuro, ou seja, uma reflexão silenciosa que ultrapassa o tempo cronológico, do aqui e do agora. A escuta do educador consigo mesmo reflete em suas ações frente às necessidades dos bebês e crianças pequenas. As relações que se estabelecem diante da escuta atenta, dos comportamentos de apego, que se instituem mediante os vínculos que se formam nos momentos de cuidado e de brincadeiras livres e/ou dirigidas, refletem a maneira como o professor acolhe e, portanto, suas impressões acerca do vivido nas infâncias.

Para que possamos dar visibilidade aos fazeres infantis, buscamos nas contribuições de Paulo Fochi (2019), através da escrita de rapsódias, metodologias para sensibilizar os professores sobre a importância do acolhimento cotidiano. O autor considera que o registro das narrativas cotidianas (rapsódias) contextualiza os elementos praxiológicos que acolhem os fazeres infantis de forma a construir uma “memória pedagógica”, cujas interpretações tornam-se valorosas e, portanto, singulares para compreender a complexidade do fazer dos bebês e das crianças pequenas. É a partir da sua contribuição que esta pesquisa busca aporte metodológico para a construção de uma proposta de intervenção, por meio da elaboração das rapsódias do

---

e interação, bem como na liberação dos movimentos do bebê e orientação de sua autonomia (MORAES, 2016).

cotidiano infantil como elemento norteador para o desenvolvimento — *a posteriori* — de narrativas autorais sobre as ações de acolhimento.

É preciso considerar, inicialmente, o papel e a historicidade do(a) professor(a) de Educação Infantil, no que diz respeito às primeiras relações que se estabelecem, as quais são reveladoras no trinômio cuidar, educar e brincar. Kramer (2013) aponta a importância da formação dos professores desde as expressivas transformações da Educação com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – lei nº 9394/96), que incluiu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Descreve a importância da constituição do bebê como sujeito, por meio das relações que estabelece consigo mesmo, com o mundo e com os outros bebês ou com os adultos do entorno. Relata modelos de formação e de intervenção para repensar práticas dos professores nas instituições.

Atrelada à expressiva corroboração das mudanças educacionais em nosso país e, fundamentalmente àquelas relacionadas à Educação Infantil, Oliveira (2012) destaca a importância dos elementos que constituem a construção de uma proposta pedagógica, por parte das instituições infantis, com base no processo sociocultural que envolve a criança, além das interações com seus pares em diversos ambientes simbolicamente estruturados. Também aponta a importância de um trabalho com as famílias na promoção do direito das crianças à infância. Sua obra demanda especial atenção na formação dos professores, mas também nas fundamentações conceituais e ideológicas que constituem o profissional da Educação.

Para iniciar esta pesquisa, fizemos um levantamento de teses e dissertações que vêm ao encontro do nosso objeto, no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), bem como um levantamento no site da Scientific Electronic Library Online (SciELO), somente na área da Educação e no espaço temporal de 2010 a 2019. Utilizamos as seguintes palavras-chave: Acolhimento, Educação Infantil, Afetividade, Vínculo. Nessa busca, encontramos somente 3 trabalhos de mestrado, sendo eles:

Pantalena (2010), na dissertação denominada “O ingresso da criança na creche e os vínculos iniciais”, estudou as relações (de díades e de tríades) entre família, creche e criança durante o período de ingresso da criança e família em uma instituição educacional. O objetivo foi observar, descrever e compreender o período de adaptação na unidade infantil mencionada e verificar se a voz dos bebês é considerada no processo de adaptação. O quadro teórico baseou-se em concepções, como: a Teoria do Apego e Base Segura, de Bowlby; o Triângulo Primário,

de Fivaz-Depeursinge e Corboz-Warney; a figura de referência (vários autores italianos). Faz-se referência a Winnicott sobre o brincar, e a Bion, sobre o conceito de contenção emotiva.

A coleta de dados do campo foi realizada em um Centro de Educação Infantil (CEI) na cidade de São Paulo, em 2008. A metodologia empregada foi uma pesquisa qualitativa, de abordagem etnográfica, e os dados de campo foram coletados mediante entrevistas dirigidas e espontâneas, questionários, observações, fotos, filmagens e leitura do Projeto Pedagógico de 2008. A triangulação dos dados apoiou-se no procedimento de categorização proposto por Bogdan e Biklen. A análise dos dados evidenciou relações de caráter diádico, interações lúdicas pouco planejadas e ausência de escuta da voz da criança. As tensões e carências observadas são reflexo de uma formação inicial e continuada que não contempla o estudo da formação dos vínculos no âmbito de uma instituição educacional.

A pesquisa de Lippi (2016), intitulada “O acolhimento da criança de 3 a 5 anos: ingresso na escola de Educação Infantil”, possui como objetivo investigar como ocorre o acolhimento das crianças de 3 a 5 anos ao ingressarem em escolas de Educação Infantil, com o intuito de auxiliar, de forma teórica e prática, neste processo tão importante que envolve a escola, professores, famílias e, principalmente, as crianças. Trata-se de uma pesquisa de campo junto a três escolas de Educação Infantil (duas públicas e uma privada) do município de Frederico Westphalen, na qual foram envolvidos 18 sujeitos: seis professores, três coordenadores pedagógicos ou responsáveis pela escola e nove pais. O enfoque metodológico utilizado é a hermenêutica, abordagem que possui mais afinidade com a realidade da pesquisa, de natureza qualitativa. Esta traz para a realidade educacional de Frederico Westphalen subsídios teóricos e práticos, para que seja possível reduzir as dificuldades que educadoras infantis, tanto das escolas públicas quanto privadas, encontram no acolhimento da criança e no processo de adaptação escolar. As escolas de Educação Infantil estão fazendo o seu melhor dentro de suas realidades e estão desenvolvendo um bom trabalho junto às crianças e seus pais. Porém, isto não quer dizer que não haja possibilidade de melhorar e/ou aprimorar mecanismos e desenvolver ações quando se trata do acolhimento da criança ao ingressar na escola.

Negrão (2018), na pesquisa intitulada “O período de adaptação e os objetos transicionais no processo: pesquisa-intervenção em um Centro de Educação Infantil de São Paulo”, teve como foco o período de adaptação e o uso dos objetos transicionais nesse processo. Teve por objetivo geral analisar como ocorre o período de adaptação de bebês e crianças bem pequenas e o uso dos objetos transicionais durante a fase de inserção da criança no Centro de Educação Infantil (CEI). Elencou como objetivos específicos: verificar como acontece o período de

adaptação no CEI; observar se as professoras de Educação Infantil permitem o uso dos objetos transicionais; identificar os objetos que os bebês e crianças pequenas fazem uso; constatar possíveis mudanças de comportamento e reações daqueles que utilizaram esses objetos. O universo da pesquisa foi um Centro de Educação Infantil, localizado na Zona Leste da cidade de São Paulo. A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo do tipo intervenção pautada na pesquisa-ação, e os instrumentos de coleta de dados: observação e registro, entrevista semiestruturada e roda de conversa com quatro professoras que trabalham em duas turmas de berçário. A pesquisa foi fundamentada em autores da Psicanálise e da Pedagogia crítica. Os resultados apontaram que as professoras possibilitaram que as crianças fizessem uso dos objetos transicionais durante o período de adaptação, entretanto, nos horários das refeições, duas docentes faziam intervenções quanto ao uso das chupetas e dos paninhos, pois as crianças não aceitavam as refeições oferecidas e permaneciam chorando. Algumas vezes, diante do choro constante das crianças, as docentes negociavam com elas, recolhendo o objeto transicional, informando à criança que o mesmo seria devolvido somente quando o choro cessasse. Os bebês e crianças bem pequenas que fizeram uso dos objetos transicionais adormeceram antes das demais crianças, se acalmaram mais rápido e se adaptaram com maior facilidade à rotina do CEI, demonstrando segurança e conforto. Os resultados levaram a pensar o quanto se faz necessário discutir essa temática nos cursos de formação inicial e continuada de professores, para que ao ingressarem na carreira do magistério, os docentes possam compreender e se sensibilizar diante das necessidades das crianças, entendendo a importância dos objetos transicionais, sobretudo durante o período de adaptação no CEI.

Ao analisar as dissertações pesquisadas, podemos constatar o quanto as situações de acolhimento são responsáveis pelo estabelecimento dos vínculos afetivos seguros, e como estes influenciam diretamente no desenvolvimento global e na aprendizagem dos bebês. Por existirem poucos estudos acerca da sensibilização sobre o acolhimento na Educação Infantil, o resultado deste trabalho busca dialogar com os já existentes e comparar se houve ou não mudança por parte dos(as) professores(as) em relação às crianças pequenas.

Diante do exposto, esta pesquisa tem por objeto de estudo o acolhimento em um Centro de Educação Infantil. Busca responder à seguinte pergunta: Como é possível criar estratégias para sensibilizar as professoras quanto à importância do acolhimento cotidiano? Tem por objetivo geral: Criar estratégias para sensibilizar os professores sobre a importância do acolhimento.

Como objetivos específicos elencamos os seguintes: registrar memórias do cotidiano infantil; refletir sobre os dilemas nos momentos do acolhimento de bebês e crianças pequenas; elaborar narrativas (rapsódias cotidianas) como estratégia de sensibilização e reflexão para as professoras que atuam no CEI; elencar itens teóricos para ampliar o olhar sobre o acolhimento. A hipótese é a de que as professoras que acolhem os bebês e as crianças pequenas necessitam de conhecimento teórico constante sobre a importância desse acolhimento cotidiano no CEI; assim como reflexões sobre a prática, através das rapsódias e narrativas sobre as relações afetivas entre os professores, bebês e crianças pequenas.

O universo da pesquisa é um Centro de Educação Infantil, localizado no município de São Paulo, situado na Zona Leste, que atende a 115 crianças de 0 a 4 anos de idade. Os sujeitos participantes são: três professoras dos agrupamentos do berçário I (0 a 9 meses), do berçário II (10 meses a 01 ano e 8 meses) e minigrupo II (02 anos e 9 meses a 4 anos). A metodologia utilizada é de cunho qualitativo e o instrumento de coleta de dados são as narrativas cotidianas. As análises são feitas por meio de três narrativas cotidianas no que se refere ao acolhimento.

Para fundamentar a categoria Teoria do Apego recorreremos aos seguintes autores: John Bowlby, Donald Winnicott, Judith Falk, Emmi Pikler e Carlina Rinaldi; para a categoria professor de Educação Infantil utilizamos Sonia Kramer e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira; para fundamentar a categoria das narrativas nos debruçamos nos estudos de Sousa e Cabral; sobre as rapsódias cotidianas, como proposta interventiva, utilizamos os estudos de Paulo Fochi; para fundamentar a metodologia recorreremos a Lüdke e André. Também fizemos análise de algumas legislações vigentes, federais e municipais, que regem a Educação Infantil.

Esta dissertação está dividida em sete seções: na primeira, fizemos a introdução do nosso objeto de pesquisa; na segunda, intitulada “Relações afetivas na primeira infância”, conceituaremos a Teoria do Apego dentro das suas especificidades conceituais e historicidade. Elucidaremos os padrões de apego e suas consequências relacionais, e como estas se materializam dentro do universo institucionalizado. Também conceituaremos as relações afetivas e suas implicações, seja na díade mãe/criança ou dessa relação criança-adulto de referência, além das condições afetivas dos objetos transicionais e suas particularidades relacionais.

Na terceira seção, denominada “O professor do Centro de Educação Infantil (CEI), o bebê e a criança pequena no acolhimento”, resgatamos a figura do professor de creche no município de São Paulo, a fim de compreender o papel histórico enquanto agente de mudança e transformação social, procurando elucidar de que maneira este profissional se qualifica em



seu trabalho, buscando desvendar sua trajetória, desde sua formação até sua atuação nos dias atuais. Em consonância, na compreensão do papel desse professor, discorreremos sobre quem é o bebê no acolhimento: como se expressam no mundo escolarizado, uma vez que nele ingressam tão precocemente, e como os adultos do seu entorno potencializam as primeiras relações vinculares, atendendo às vozes e escutas que se estabelecem dentro da dinâmica do acolhimento.

Na quarta seção, intitulada “A metodologia e o contexto da pesquisa”, retomamos as questões e os objetivos da investigação. Apresentamos a metodologia fundamentada nas narrativas cotidianas (rapsódias). Também caracterizamos a escola — o universo da pesquisa — e as professoras participantes do estudo.

Na quinta seção, elencamos as narrativas construídas a partir do acompanhamento das vivências observadas nos momentos de acolhimento cotidiano. São os frutos da pesquisa observada e dialogada com as professoras: dentre as três cenas narradas, duas delas foram protagonizadas pelas professoras — sujeitos da pesquisa — e uma delas trata-se da vivência da pesquisadora. Essas narrativas têm como objetivo demonstrar o percurso das experiências contempladas e analisadas sobre as perspectivas teóricas que abarcam o universo das infâncias: a escuta atenta, ambientes e ações acolhedoras. Relações vinculares instituídas como apoio para o desenvolvimento psíquico dos bebês e crianças pequenas, dentro dos ambientes institucionalizados, foram considerações analisadas no final de cada narrativa apresentada.

Na sexta seção, cujo título é “Proposta de intervenção através da criação de rapsódias do cotidiano infantil” contemplamos uma proposta interventiva por meio da criação de rapsódias do cotidiano infantil, baseadas nos estudos de Paulo Fochi. As rapsódias, como o autor se apropriou, para narrar de forma poética as mini-histórias, tem por objetivo destacar os percursos que as crianças constroem, no qual as professoras narram, poeticamente, o cotidiano vivido, para que possam fazer intervenções potentes, além de subsídio metodológico para a construção da documentação pedagógica. Tem como intenção incrementar a escrita autoral dos docentes a partir das rapsódias vivenciadas/experienciadas, a fim de sensibilizá-los quanto à importância do acolhimento. A proposta interventiva está categorizada em subseções que auxiliam os professores durante o processo de construção das rapsódias da vida privada até das que são realizadas nas escolas das infâncias, ou seja, um processo metodológico para o desenvolvimento de uma escrita narrativa que contemple o que os documentos oficiais pleiteiam como documentação pedagógica.

Na sétima seção, tecemos as considerações finais do estudo que confirmam nossa hipótese, cujas professoras que acolhem os bebês e as crianças pequenas necessitam de conhecimento teórico constante sobre a importância desse acolhimento cotidiano no CEI; assim como reflexões sobre a prática, através das rapsódias e narrativas sobre as relações afetivas entre os professores, bebês e crianças pequenas. Vale lembrar que os conceitos sobre figuras de apego e comportamento de apego não estão substancialmente contemplados nos documentos oficiais, tampouco na formação acadêmica dos professores. As noções que envolvem os cuidados, movimentos e brincadeiras livres, desenvolvidas a partir de uma escuta que favoreça o diálogo entre educador e criança, e de como estes elementos influenciam na formação das relações de apego, pouco são discutidas na formação em rede oferecidas pelo município de São Paulo.

A partir da análise das narrativas, escritas mediante o acompanhamento da rotina cotidiana dos sujeitos envolvidos em seus respectivos agrupamentos, percebemos a necessidade de uma proposta de intervenção, com o propósito de sensibilizar as professoras, quanto à importância do acolhimento cotidiano. A escrita reflexiva sobre as diferentes possibilidades interventivas, a fim de fomentar desdobramentos sobre as experiências infantis, ou mesmo sobre os dilemas do cotidiano vivido, ainda estão em construção dentro dos espaços escolares.

Tais construções sobre a escrita reflexiva remetem diretamente aos registros pedagógicos intencionados na própria legislação vigente da Prefeitura de São Paulo. A proposta de intervenção, aqui indicada, visa subsidiar os professores nesses registros a partir de uma escrita autoral, inicialmente através das rapsódias e, subseqüentemente, avançar para narrativas mais elaboradas. A rapsódia, como elemento metodológico pregresso da escrita narrativa, contribui para incrementar, não somente novas ações, mas movimentar as discussões sobre o fazer pedagógico através de uma escuta atenta, acolhedora e propositiva sobre o cotidiano e que, conseqüentemente, favorecerá na construção de análises teoricamente reflexivas, interventivas e norteadoras sobre a *práxis* pedagógica no acolhimento infantil.

## 2. RELAÇÕES AFETIVAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. [...] Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir curiosidade epistemológica, metodicamente ‘rigorizando-se’ na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão (FREIRE, 1996, p. 31).

Nesta seção, conceituamos a Teoria do Apego e sua historicidade. Posteriormente, elucidamos os padrões de apego, cujas relações entre a díade mãe/criança serão explanadas nas relações afetivas que se estabelecem e suas implicações no comportamento das crianças, além de uma busca nos referenciais da Neurociência que compactuam diretamente com os postulados da Teoria do Apego. Os objetos transicionais serão abordados na sua perspectiva conceitual, a fim de identificar sua importância na relação parental.

### 2.1. A Teoria do Apego

A definição dos conceitos estudados pelo psicólogo e psicanalista britânico Edward John Mostyn Bowlby (1907-1990), sobre a Teoria do Apego (1958-1968), foram explorados em suas vertentes históricas, na qual identificamos os comportamentos e padrões de apego quando bebês se separam de suas mães, fator este que demandou uma expressiva atenção do ponto de vista ontológico acerca da separação materna e a sobrevivência das espécies. Os estudos sobre o apego nos subsidiam de forma teórica e na compreensão das relações vinculares que se estabelecem quando — precocemente — o bebê necessita interagir num ambiente institucional, por vezes, carente de construtos subjetivos de afeto. Destacamos um dos fatores norteadores da Teoria do Apego e suas especificidades:

J. Bowlby<sup>5</sup> (1989) considerou o apego como um mecanismo básico dos seres humanos. Ou seja, é um comportamento biologicamente programado, como o mecanismo de alimentação e da sexualidade [...]. O papel do apego na vida dos seres humanos envolve o conhecimento de que uma figura de apego está disponível e oferece respostas, proporcionando um sentimento de segurança

---

<sup>5</sup> BOWLBY, J. **Uma base segura:** Aplicações clínicas da teoria do apego. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

que é fortificador da relação (CASSIDY<sup>6</sup>, 1999 *apud* DALBEM; DELL'AGLIO, 2005, p. 14).

A Teoria do Apego está alicerçada nas áreas da Psicologia, da Psicanálise, além dos campos da Biologia evolucionária, Etologia, Ciências cognitivas e Teoria dos sistemas de controle. Waters, Hamilton e Weinfield<sup>7</sup> (2000 *apud* DALBEM; DELL'AGLIO, 2005, p. 14) destacam que “Bowlby buscou alternativas embasadas cientificamente para se defender dos reducionismos teóricos, dando ênfase aos mecanismos de adaptação ao mundo real, assim como às competências humanas e à ação do indivíduo em seu ambiente”. John Bowlby foi contemporâneo das obras do pediatra e também psicanalista Donald Woods Winnicott (1896-1971). Juntos, a pedido das autoridades inglesas, como medida protetiva, fizeram o acompanhamento psicológico das crianças acometidas pelos conflitos da guerra. Foi estudioso da obra da psicoterapeuta austríaca Melaine Neé Reizes, ou Melaine Klein (1882-1960), o que, fundamentalmente, contribuiu para a legitimidade da elaboração da Teoria do Apego, pois Bowlby já destacava a infância como um período de expressiva importância para o desenvolvimento do psiquismo humano. A teoria se baseia na origem do apego na vida dos seres humanos, pois sendo dependentes de um cuidador para a sobrevivência, apresentam uma inclinação natural para a construção de vínculos.

A Teoria do Apego baseia-se na premissa de que os seres humanos, assim como outros animais, apresentam uma inclinação natural para construir vínculos afetivos que, ao longo do tempo, podem tornar-se insubstituíveis. Isso se explica pelo fato de que, por virem ao mundo em uma condição de extrema vulnerabilidade fisiológica, os bebês humanos dependem de alguém que lhes forneça os cuidados essenciais para garantir sua sobrevivência. Deste modo, a relação construída com esse cuidador primeiro, em virtude da importância que vai adquirindo ao longo do tempo, torna-se a matriz sobre a qual todos os vínculos posteriores se desenvolverão (SABLE<sup>8</sup>, 2008 *apud* GOMES, 2011, p. 13).

As pesquisas iniciais foram de John Bowlby e de colaboradores como Mary Ainsworth, contudo, foi em Bowlby que a teoria tomou legitimidade, uma vez que este, por meio do pensamento científico, pesquisou sobre a relação do apego entre as crianças e suas mães ou de um adulto de referência/cuidador e suas consequências, quando os laços afetivos estabelecidos são, por algum motivo, interrompidos. Os estudos da psicóloga Mary Dinsmore Salter

---

<sup>6</sup> CASSIDY, J. The nature of child's ties. *In*: CASSIDY, J.; SHAVER, P. (Orgs.). **Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications**. New York: The Guilford Press, 1999.

<sup>7</sup> WATERS, E.; HAMILTON, C.; WEINFIELD, N. The stability of attachment security from infancy to adolescence and early adulthood: General introduction. **Child Development**, v. 71, n. 3, p. 678-683, 2000.

<sup>8</sup> SABLE, P. What is adult attachment? **Clinical Social Work Journal**, v. 36, p. 21-30, 2008.

Ainsworth (1913-1999) sobre o apego investigaram fatores determinantes da proximidade-intimidade expressa no comportamento de interação de crianças com suas mães. Dalbem e Dell’Aglío (2005, p. 14) conceituam que “o modelo de apego que um indivíduo desenvolve durante a primeira infância é profundamente influenciado pela maneira como os cuidadores primários (pais ou pessoas substitutas) o tratam, além de estar ligado a fatores temperamentais e genéticos”. Para situarmos a representatividade temporal das três fases principais da Teoria do Apego, bem como o papel constitutivo/colaborativo de Mary Ainsworth, apontamos que:

A primeira [fase] corresponde aos estudos de Bowlby, alicerçado nas observações de primatas não humanos e nos trabalhos com crianças que haviam sido separadas de seus pais e colocadas em ambientes não familiares, como hospitais ou casas abrigo. A segunda fase foi liderada por Ainsworth, com as suas observações naturalistas da interação mãe-bebê nos lares de Kampala (Uganda) e em Baltimore (Maryland). Junto com o estudo de Baltimore, Ainsworth desenvolveu o procedimento de laboratório conhecido como *Situação Estranha*, que resultou no sistema de classificação da organização do apego do bebê em relação às figuras parentais ou cuidadores substitutos (seguro, inseguro evitativo e inseguro ambivalente ou resistente). Tais achados foram recebidos com grande entusiasmo pela comunidade científica, e resultaram numa imensidade de estudos e pesquisas, em outras fases do ciclo vital inclusive (MAIN<sup>9</sup>, 2000 *apud* RAMIRES; SCHNEIDER, 2010, p. 26-27).

A teoria emerge no decorrer de um dos momentos cruciais da história da era contemporânea, a qual foi marcada pelas atrocidades da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), na qual as famílias, em grande parte, se separaram durante os conflitos. Sendo assim, muitas crianças estavam abandonadas ou sob os cuidados de pessoas e ambientes desconhecidos. Nesta perspectiva, a comunidade científica da época, em sua maioria psicanalistas, investigaram as implicações das separações e, conseqüentemente, das perdas, muitas vezes precoce, de crianças do seu ambiente familiar.

Silva (2007) descreve que a Teoria do Apego começou a ser divulgada em meados do século XX. Bowlby, em 1969, publicou seu primeiro livro, *Attachment and Loss*<sup>10</sup>. Seria o início daquilo que viria a ser conhecido universalmente como uma forma inédita para explicar o desenvolvimento sócio-afetivo-emocional do ser humano. Posteriormente, o autor publicou outros dois livros, em 1973 e 1980, completando a trilogia *Attachment and Loss*, na qual apresentava toda a estrutura necessária para o avanço da Teoria do Apego. Os estudos de

---

<sup>9</sup> MAIN, M. The organized categories of infant, child and adult attachment: Flexible vs. inflexible attention under attachment-related stress. **Journal of the American Psychoanalytic Association**, n. 48, p. 1055-1127, 2000.

<sup>10</sup> Apego e Perda.

Bowlby também buscaram referências na cibernética, na psicologia comparada, nas ciências cognitivas e, principalmente na etologia, destacando-se os autores como Lorenz (1969), Darwin (1973) e Harlow (1980), sendo a biologia a ciência explorada, pois o vínculo de apego é uma característica de adaptação do *homo sapiens*. A terceira fase principal se dá, especificamente, quando

foi inaugurada com um movimento para o nível da representação (MAIN<sup>11</sup>, 2000; MAIN; KAPLAN; CASSIDY<sup>12</sup>, 1985). Em um estudo que pode ser considerado um divisor de águas na pesquisa sobre o apego, essas autoras relatam uma forte correlação entre as representações das mães acerca do seu relacionamento com os objetos primários e o comportamento de apego dos seus bebês, conforme observados no procedimento da Situação Estranha de Ainsworth. Para a realização dessa análise, criaram uma entrevista, a *Adult Attachment Interview – AAI* (GEORGE; KAPLAN; MAIN<sup>13</sup>, 1985), baseada na narrativa das mães ou dos pais sobre suas experiências de apego em sua infância precoce (RAMIRES; SCHNEIDER, 2010, p. 27).

Essa terceira fase dos experimentos está fortemente relacionada ao que a Neurociência também considera como a correlação dos sentimentos de apego, introjetados durante a infância da parturiente. O período de gestação está diretamente entrelaçado às experiências de apego que a mãe viveu quando criança e que, de certa forma, influenciará durante o período de gestação. Gerhardt (2017, p. 24) considera o período gestacional, além da própria condição de apego da mãe como reveladores:

A gestação não altera a personalidade nem faz problemas anteriores desaparecerem. O estado das coisas antes da gestação ainda é o estado das coisas durante a gestação. [...] Isso afeta também seus bebês, que compartilham a vida emocional de suas mães, tanto antes quanto após o nascimento. [...] Um estudo descobriu que a avaliação da própria condição de apego de uma mãe durante a gestação pode predizer o seu estilo de apego antes de seu bebê nascer. Isso é bom para a maioria dos pais que eram firmemente apegados a seus próprios pais e estavam razoavelmente confiantes de serem capazes de estabelecer um bom relacionamento com seu filho. Mas, quando os pais tiverem as primeiras experiências mais negativas, eles provavelmente precisarão de ajuda extra para criar um vínculo seguro. [...] Mulheres que tiveram uma infância infeliz ou que tiveram depressão antes em suas vidas também têm probabilidade muito maior de se tornarem deprimidas quando engravidarem. [...] A mãe estressada pode afetar o seu sistema

---

<sup>11</sup> MAIN, M. The organized categories of infant, child and adult attachment: Flexible vs. inflexible attention under attachment-related stress. **Journal of the American Psychoanalytic Association**, n. 48, p. 1055-1127, 2000.

<sup>12</sup> MAIN, M.; KAPLAN, N.; CASSIDY, J. Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. In: BRETHERTON, I.; WATERS, E. (Orgs.). Growing points of attachment theory and research. **Monographs of the Society for Research in Child Development**, v. 50, p. 66-106, 1985.

<sup>13</sup> GEORGE, C.; KAPLAN, N.; MAIN, M. **The adult attachment interview**. Unpublished manuscript, University of California, Berkeley, 1985.

serotoninérgico, mas também a sua capacidade de disponibilizar serotonina para o feto por meio da placenta.

A autora ressalta que cada bebê é único em suas características, estas decorrentes de suas experiências intrauterinas e também relativas à sua composição genética, o que muito provavelmente causará um impacto na relação que desenvolverá com sua mãe que, por sua vez, também apresenta uma personalidade própria. A interação nesta dinâmica resulta em “pais que tendem a ser classificados entre os seguintes tipos: negligentes ou intrusivos”.

– **Negligente:** Há mães deprimidas que acham que é muito difícil responder aos seus bebês, tendem ser apáticas e distantes e não estabelecer contato visual com eles, nem os pegar muito no colo, exceto para limpá-los ou alimentá-los. Seus bebês respondem desenvolvendo uma maneira deprimida de interagir com as pessoas. Eles mostram sentimentos menos positivos e (seus cérebros esquerdos são menos ativos). Na primeira infância, realizam tarefas cognitivas de forma mais precária, encontrou-se que seu apego é inseguro.

– **Intrusiva:** há outro tipo de mãe que também pode estar deprimida, mas que está muito mais furiosa, mesmo que apenas de modo encoberto. Esse é um tipo mais expressivo de mãe que, em algum nível, ressentida as demandas com o bebê e sente hostilidade em relação a ele. Ela pode transmitir isso ao bebê ao pegá-lo abruptamente ou segurá-lo com firmeza. No entanto, ela em geral, está muito envolvida ativamente com ele de modo insensível e costuma interferir nas iniciativas do bebê e não interpretar os sinais que ele dá. As mães abusivas tendem a estar nessa extremidade e seus filhos também tendem a se desenvolver de forma mais precária e evidenciar apego inseguro em um modo de ser que envolve esquiva emocional ou desorganização (GERHARDT, 2015, p. 35).

O comportamento de apego é definido como qualquer forma de comportamento que resulta em uma pessoa alcançar e manter proximidade com algum outro indivíduo considerado mais apto para lidar com o mundo. Chorar, sorrir, fazer contato visual, buscar aconchego e agarrar-se ao outro são ações que compõem o repertório comportamental básico de apego (BOWLBY, 2002). O autor enfatiza que há condições que também são determinantes para a ativação de certos comportamentos de apego: condições ativadoras, como as de ordem fisiológica (fome, cansaço ou aquelas consideradas estranhas pela criança); condições terminais, que resultam na interação com a figura de apego, (a voz, a visão da figura e o próprio toque).

Para Gonzalez-Mena e Eyer (2014, p. 94), as crianças pequenas, diante das necessidades de constituir o apego primário saudável, “são tão competentes quanto vulneráveis, e elas dependem de experiências consistentes e positivas com um ou mais adultos específicos para se tornarem seguras e autoconfiantes”. Diante destas condições, o intento da criança pequena é sentir-se primeiramente segura. Bowlby (2011), Pantalena (2010) e Negrão (2018) afirmam que

o comportamento de apego tem a finalidade de aproximação da figura de apego, a qual é responsável por proporcionar, ao bebê e à criança pequena, segurança e apoio para explorar os espaços e pessoas no seu entorno. A criança que teve uma figura de apego seguro tem maiores possibilidades de lidar com a separação e com o novo. Seus padrões de apego a suscitarão a desenvolver sua capacidade nas relações vinculares que se formarão ao longo de sua vida. Assim, os momentos de separação serão, portanto, menos conflituosos, pois tenderá a se vincular com outras figuras de apego.

Os estudos atuais sobre o desenvolvimento do cérebro também contribuem para a compreensão da Teoria do Apego e sua responsividade nas relações primárias dos indivíduos e outras figuras de apego ao longo da vida. A contribuição da Neurociência nos possibilita uma releitura sobre as condições neurológicas iniciais, uma vez que as primeiras experiências qualitativas quanto ao cuidado das crianças serão muito importantes na constituição neurológica e psíquica destas. Para Gonzalez-Mena e Eyer (2014, p. 95) “experiências reativas e positivas estabilizam as conexões no cérebro. Essas conexões bastante primárias do cérebro estão relacionadas às experiências de apego”. Essa ligação afetuosa primária geralmente acontece na relação entre mãe e bebê, entretanto, a relação com a figura paterna tem se estendido nos dias atuais, pois as mães acabam saindo mais cedo do período pós-natal para retornar ao mercado de trabalho. Conseqüentemente, outros indivíduos também comporão as relações de apego — porém secundários — ao bebê, quando este ingressa precocemente no ambiente escolar, como a creche. Quando as relações secundárias são constituídas, ocorrem de forma processual, diferentemente das relações de apego primárias junto aos pais. Destacamos que

O apego aos cuidadores (secundários) é diferente do apego aos pais (primários) de muitas formas. Uma delas é obviamente relativa à duração da relação. O apego aos pais dura uma vida toda, já os cuidadores dependem de um período bem mais curto. [...] Na situação ideal, em que os pais e recém-nascido têm à disposição tempo para ficarem juntos e se conhecerem, o que chamamos de ‘laço’ pode ocorrer quando eles se apaixonam, em curto período. [...] Esse ‘amor à primeira vista’ pode ocorrer entre cuidadores e crianças, também, se o adulto e a criança se aproximarem já desde o primeiro encontro. O mais comum é que esse apego se desenvolva vagarosamente, à medida em que os indivíduos se conhecem e aprendem os modos particulares como cada um se comunica (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 96).

E quais são as condições neurológicas necessárias que levam os bebês a se apegarem com os indivíduos à sua volta? Segundo as autoras supracitadas, os estudos sobre o cérebro e sua capacidade multifacetada nos dão um direcionamento mais especificado quanto ao



entendimento do processo de apego. São os estudos sobre os neurônios-espelho<sup>14</sup>, que podem elucidar as primeiras expressões que caracterizam o apego. Gerhardt (2017, p. 48) aponta que

A recente descoberta de neurônios espelho no cérebro deixou claro que estamos conectados a outras pessoas desde o início da vida. Mesmo bebês muito jovens têm alguma capacidade de compreender os comportamentos dos outros ou sentir suas emoções. Antes que o cérebro ‘superior’ esteja totalmente desenvolvido, o cérebro do bebê já está ressoando o comportamento de outras pessoas, usando seu córtex pré-motor, córtex circulado anterior e ínsula. Os neurônios-espelho dessas áreas disparam automaticamente quando observam (ou ouvem) outras pessoas fazendo coisas. Por exemplo, olhar alguém sofrendo de dor é susceptível de nos fazer recuar ou o som de pessoas rindo alegremente pode nos fazer sentir ligeiramente alegres. Não é por acaso que, deste o início da vida, os bebês analisam detalhadamente as expressões faciais e observam a linguagem corporal ou até mesmo imitam os movimentos faciais dos pais.

Incluindo as descobertas dos neurônios-espelho, podemos incidir sobre o comportamento de apego nos bebês como as primeiras experiências sociais. Gerhardt (2017, p. 46) considera a ilustração do apego como fonte de aprendizado social, pois “observando atentamente outra pessoa, os mesmos neurônios são ativados em nosso cérebro; bebês que veem comportamentos felizes têm a região frontal de seu cérebro esquerdo ativada, e bebês que testemunham comportamentos tristes têm a região frontal de seu cérebro direito ativada”. Os neurocientistas e os profissionais especializados buscam uma compreensão da relação do sistema fisiológico nas relações de apego, como mencionam Gonzalez-Mena e Eyer (2014, p. 97):

A imitação aparentemente fomenta um *link* – o mimetismo que liga e une as pessoas. Neurocientistas e profissionais especializados em desenvolvimento infantil estão atualmente analisando o papel dos neurônios espelho e do entendimento (do apego) social. Um sistema de neurônios que permite que um cérebro observe e então imite o movimento observado seria tanto um sistema social quanto de aprendizado. [...] Os bebês são a princípio capazes de desenvolver seu próprio apego. [...] o choro é um dos sinais fortes que as crianças emitem àqueles que são responsáveis por ela. [...] Outro comportamento que demonstra consistentemente apego, e que a maioria dos bebês apresenta já quando nasce, é a habilidade de estabelecer contato visual.

As primeiras relações que se estabelecem entre os bebês e os cuidadores secundários, ou seja, aqueles que não são os pais, indicam como os bebês reagem de formas diferentes às

---

<sup>14</sup> Os neurônios-espelho, com papel-chave da empatia e sociabilidade, foram descobertos por Giacomo Rizzolatti nos anos 1990. O sistema de neurônios-espelho (localizado no lobo frontal) está ativo quando observamos ou imitamos as ações de outras pessoas e parece ser importante para a compreensão das suas ações e intenções. Acredita-se que esse sistema poderia mediar a compreensão das emoções sentidas pelos outros como se fossem próprias (empatia) (CONSENZA; GUERRA, 2011).

peessoas que deles se aproximam. Percebemos, dentro das instituições, que os bebês menores de um ano de idade seguem com os olhos os professores. Quando já podem caminhar, correm para a aproximação daqueles que foram eleitos como figuras secundárias de apego. Gonzalez-Mena e Eyer (2014, p. 98) descrevem esta relação especial e, portanto, comunicativa de “sincronia interacional”, cujas relações de apego, entre ambos, são compartilhadas por “sinais”, especialmente quando em momentos de prazer, uma vez que ambos compartilham da mesma situação, ou seja, fundam-se na confiança de vivências partilhadas:

Por meio de comportamentos mutuamente (e positivamente) reativos, que incluem o toque, as carícias e contato visual, assim como alimentação, bebês e adultos formam uma relação extremamente próxima. [...] as novas informações sobre o cérebro indicam que esses primeiros comportamentos começam a formar padrões no cérebro e podem estimular os neurônios-espelhos. Tais padrões formam *fundação física* da confiança. Experiências positivas estabilizam as conexões cerebrais. Os bebês precisam dessa relação porque não podem se apegar (se ‘grudar’) fisicamente as pessoas afins de serem alimentados e cuidados. Eles são dependentes. O apego é o meio que a natureza usa para assegurar que alguém se importa com o bebê (emocionalmente) e cuidará dele (fisicamente) (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 98-99).

Mesmo que os pais se sintam inseguros quando as crianças começam a se apegar aos seus cuidadores, cabe a orientação aos mesmos, a fim de que as relações de confiança estabelecida no triangulação família-escola-criança não sejam ameaçadas pelo desconforto da insegurança de que a criança preferirá o educador. As relações de apego secundário não substituem o primário. “Os vários comportamentos que demonstram apego e as habilidades relacionadas a isso, desenvolvidas pela criança, indicam que ela está começando a confiar nos outros e, ao mesmo tempo, está se tornando autoconfiante” (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 100). A valorização e o incentivo deste estágio evolutivo, referente ao comportamento de apego, são importantes para o desenvolvimento psicossocial das crianças, tal como elucidado categoricamente no quadro 1.

**Quadro 1 – Comportamento de apego de acordo com a idade de desenvolvimento**

<b>CAMINHOS DO DESENVOLVIMENTO</b>
<b>APEGO</b>
<b>Reações indiscriminadas pré-apego (do nascimento até aproximadamente 12 semanas de vida)</b>
Comportamentos primários — chorar, encarar, agarrar — existem para aproximar os adultos dos bebês e para que esses adultos os alimentem e confortem. O bebê ainda não está <i>apegado</i> , já que nessa fase o cuidado pode ser proporcionado por qualquer adulto.
<b>Realizando o apego focando os familiares (10 semanas a 6-8 meses)</b>
Os bebês começam a reagir de modo diferente a pessoas diferentes. Reações sociais — emitir sons, sorrir, balbuciar — surgem rapidamente diante dos cuidadores e familiares. Um estranho pode receber uma longa encarada e causar medo ou angústia. É nesse estágio que a confiança começa a se desenvolver.
<b>O apego se mostra claramente: uma real proximidade é buscada (8 meses a 18-24 meses)</b>
Nessa fase, o apego pelas pessoas da família fica claro. Crianças pequenas mostram ansiedade de separação, ao ficarem angustiadas quando pessoas em quem confiam as deixam. Nesse momento, as crianças pequenas <i>sabem que precisam</i> de alguém (uma função cognitiva) e deliberadamente enviam sinais sociais, como tentar subir no colo e resistir à separação, tentando manter as pessoas mais próximas por perto. A criança usa o cuidador como uma <i>base de segurança, da qual podem gradualmente se afastar e explorar um novo ambiente e, depois retornar para obter apoio emocional</i> .
<b>Uma relação recíproca: comportamento de parceria (dos 24 meses em diante)</b>
As crianças pequenas começam a então a entender as idas e vindas dos adultos. Elas estão mais aptas a deixar que eles partam e podem estar mais flexíveis quanto a isso. A linguagem os ajuda a processar a experiência de separação (por exemplo: ‘Eu voltarei depois da sua soneca’)

Fonte: Gonzalez-Mena e Eyer (2014, p. 102).

Os pais — inicialmente — são aqueles que estarão à disposição dos bebês para que o mundo lhe seja representado. Os gestos, o tom da fala, o toque suave ou mais robustecido até o atendimento das vontades dos bebês quando choram: estes serão os primeiros sinais de apego que o bebê irá sentir e, portanto, serão as primeiras sensações, depois da vida uterina, complementares para o seu desenvolvimento.

Bowlby (2002) chamou esses padrões não verbais de “modelos de trabalho”. A forma como os bebês e crianças pequenas são tratadas ficará incorporada de forma consciente ou mesmo inconsciente<sup>15</sup> e, de algum modo, sustentará o comportamento e os relacionamentos dos indivíduos ao longo de suas vidas.

## 2.2. Padrões de apego e suas consequências relacionais

Para Bowlby (2002), os indivíduos estabelecem laços emocionais com indivíduos especiais, o que demanda um comportamento básico da natureza humana, a fim de que possam se reconhecer. Tais vínculos são mais comuns entre os pais e seus filhos, sendo o mais persistente entre a mãe e o bebê, e permanecem até a idade adulta. Desse modo destacamos:

Uma razão pela qual nosso relacionamento com nossos pais é como nenhum outro relacionamento é porque a influência de outras pessoas é mais poderosa no início da vida. O período da concepção até os dois primeiros anos — a *grosso modo*, os primeiros 1000 dias de vida — é exclusivamente significativo, porque é nesse período que o sistema nervoso está sendo estabelecido e moldado pela experiência. Durante esse período, o modo como os pais se *comportam* tem tanta influência sobre a composição emocional da criança quanto a sua herança genética. Suas respostas ao bebê ensinam quais são suas próprias emoções e como gerenciá-las. Isso significa que nossas primeiras experiências como bebês (e até mesmo como fetos) têm muito mais relevância para nossos *selves* adultos do que muitos de nós poderíamos imaginar. Enquanto somos bebês é que temos as primeiras sensações e aprendemos o que fazer com nossos sentimentos, quando começamos a

---

<sup>15</sup> No inconsciente estão as pulsões, que são duas forças complementares: pulsão de vida e de morte. As pulsões são forças que estimulam o corpo a liberar energia mental. Freud os dividiu em duas categorias: os instintos de vida que se referem à autopreservação, esta forma de energia manifesta é chamada de libido; e instinto de morte que é uma força destrutiva, e pode ser dirigida para dentro. O nível consciente refere-se às experiências que a pessoa percebe, incluindo lembranças e ações intencionais. A consciência funciona de modo realista, de acordo com as regras do tempo e do espaço. Percebemos a consciência como nossa e identificamo-nos com ela. Parte do material que não está consciente em um determinado momento pode ser facilmente trazida para a consciência; esse material é chamado pré-consciente (LOPES, [20--]).

organizar nossa experiência de um modo que irá afetar nossas capacidades de comportamento e pensamento posteriormente na vida (GERHARDT, 2017, p. 10).

Gomes (2011) destaca que Bowlby levantou a hipótese de que era importante compreender as primeiras experiências afetivas logo no início da infância, pois entendia que estas seriam o mote para identificar as possíveis causas da delinquência infantil, que envolvia desde a separação de lares, a lares cujas ações envolviam experiências traumáticas, como as atitudes negativas dos progenitores, desde alcoolismo a comportamentos de rejeição, sendo o período posterior a doze meses o mais crítico. Atualmente, com o aparato metodológico da neurociência e dos estudos avançados da psicanálise infantil, destacamos os avanços do chamado cérebro emocional ou social. Gonzalez-Mena e Eyer (2014, p. 220) destacam a funcionalidade cerebral juntamente com a importância do apego para um desenvolvimento cerebral saudável:

Quando uma relação positivamente reativa é estabelecida, um bebê experimenta prazer ao ver a pessoa. A informação visual emocional é processada pelos neurônios do hemisfério direito do córtex, a atividade cerebral aumenta. Essa explosão no cérebro em geral causa um aumento da atividade física dos bebês [...]. O lado direito do cérebro parece ser mais reativo ao processamento de emoções negativas intensas e mais propício à criatividade. A época em que essa área mais cresce é durante os primeiros 18 meses de vida, e ela domina o funcionamento cerebral durante os primeiros três anos de idade. O lado esquerdo do cérebro, que amadurece mais lentamente, durante tal período, é mais reativo à linguagem, às emoções positivas e o interesse por novas experiências. [...] Muitas informações atuais sobre o cérebro enfatizam a importância do apego e do cuidado positivamente reativo e enriquecedor para um desenvolvimento neural saudável.

Para Gerhardt (2017), as raízes da regulação emocional estão na primeira infância e consistirão na capacidade do indivíduo em lidar com as situações para identificar suas emoções, de forma que possa compreender o que acontece, ou seja, como responde ao que vivência. Assim, Gonzalez-Mena e Eyer, (2014) consideram de fundamental importância que o adulto responsável pela criança possa ter a sensibilidade de auxiliar a regulação emocional nomeando os sentimentos, com o intuito de promover a autorregulação das emoções vividas. Para as autoras, as áreas do córtex pré-frontal<sup>16</sup> do cérebro têm a capacidade de regular os centros

---

<sup>16</sup> Há alguns anos cientistas da Universidade de Missouri explicaram por que nosso córtex pré-frontal é tão grande em comparação com o de outras espécies. Eles disseram que seria devido a um processo de pressão demográfica, ou seja, à medida que o número de pessoas do nosso convívio aumentou, melhorou a forma como nos relacionamos e nos comunicamos. Tudo isso, toda essa experiência social, cognitiva e emocional, deu forma a um córtex pré-frontal mais evoluído. Suas principais funções são: Coordenar e ajustar nosso comportamento social, ajudar a controlar os impulsos e gerenciar nossas emoções, memória de trabalho, habilidades cognitivas etc. (CÓRTEX ..., 2019).

emocionais. A relação que os bebês estabelecem com os pais, sob a forma como lidam com as perdas e separações cotidianas, poderá configurar a forma da personalidade deste indivíduo e, conseqüentemente, definir os padrões de apego. Os estudos de Gerhardt (2017, p. 132) contribuem para o entendimento destas relações iniciais.

Se o relacionamento inicial não transmitiu uma aceitação de toda a gama de sentimentos, incluindo os ‘negativos’, como raiva e tristeza, então esses sentimentos serão difíceis de tolerar e experimentar totalmente. Se os pais não forem capazes de transmitir confiança em lidar com esses sentimentos, então muito provavelmente seus filhos não terão as habilidades para gerenciá-los. Os relacionamentos que ocorrem sem esses sentimentos são frágeis e sem resiliência. Eles não são capazes de responder de modo flexível aos altos e baixos da experiência e fornecer um sentimento fundamental de que os relacionamentos podem ser interrompidos e depois reparados – essa sintonia pode ser perdida, mas também pode ser restaurada.

Segundo Gomes (2011, p. 22), a ideia básica é que “as crianças precisam de uma mãe amorosa, ou outra substituta, para se transformarem em adultos saudáveis”, pois tais vivências de separação ou perda, seja numa dimensão menor, poderão trazer problemas de ordem emocional, prejudicando o desenvolvimento das crianças logo em sua mais tenra idade. O apego infantil foi teoricamente postulado pelos sucessores da Teoria do Apego em duas dimensões diante da sensibilidade materna:

De Wolff e Van IJzendoorn<sup>17</sup> (1997) defendem [...] que a sensibilidade do cuidador não pode ser considerada o único fator capaz de elucidar o desenvolvimento do apego infantil. [...] Meins<sup>18</sup> (1997) formula a noção de *mind-mindedness*, traduzido em português como “mente mentalizante”, e distingue, assim, duas dimensões da sensibilidade materna: uma sensibilidade geral em relação às necessidades físicas e emocionais do filho e uma sensibilidade vinculada aos estados mentais da criança. [...] São construtos interligados que qualificam aspectos distintos da interação mãe-criança (GOMES, 2011 p. 28).

Nessas duas dimensões que envolvem a relação da díade mãe e filho, sensibilidade geral e sensibilidade vinculada são fatores preponderantes na forma como ambos se relacionam desde a mais tenra idade, ou seja, a mãe considerada atenta às formas e sensações da sua criança terá condições de desenvolver um apego mais seguro. Por meio dos fundamentos teóricos que elencam a Teoria do Apego, percebemos a importância deste para que os bebês se sintam amados, seguros e protegidos. Os anos iniciais da formação da base segura de apego são essenciais para a promoção da saúde mental das crianças, pois possibilitam aos pequenos os

---

<sup>17</sup> DE WOLFF, M. S.; VAN IJZENDOORN, M. H. Sensitivity and attachment: a meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. **Child Development**, v. 68, p. 571- 591, 1997.

<sup>18</sup> MEINS, E. **Security of attachment and the social development of cognition**. Hove: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.

cuidados e proteção para que possam explorar o ambiente e sua capacidade de regulação emocional. Considerando pontuar as suscetibilidades a doenças e outros problemas na regulação dos sentimentos, destacamos:

A suscetibilidade a doenças e vícios está enraizada nesse estranhamento pelo próprio corpo e nas resultantes dificuldades em regular sentimentos. Em particular, a tentativa de escapar de sentimentos tem sua origem em uma primeira infância em que os sentimentos do bebê não eram identificados e respondidos de modo contingente. Os bebês nessa situação não podem considerar garantida a sua própria regulação. Eles são confrontados prematuramente com suas próprias necessidades originais, sem a capacidade de atendê-las sozinho. Isso parece deixar um tipo de negócio inacabado para o bebê (GERHARDT, 2017, p. 131).

No final da década de 1930, o Bowlby já defendia a tese de que o ambiente fornecido pelos adultos ao lactente possui um enorme impacto na construção de sua personalidade. Na mesma época, destacava a importância de investigar o histórico da relação estabelecida pela díade mãe-criança, enfatizando a necessidade de compreender se essa relação um dia se desfez e, em caso positivo, em que circunstâncias isso ocorreu (GOMES, 2011, p. 21).

Em um dos estudos sobre crianças entre quinze a trinta meses que em determinado episódio foram separadas de suas mães, devido a um período em que estiveram hospitalizadas, observou-se um padrão de comportamento sucessivo. Bowlby (2002, p. 30-32) descreveu a sequência destes comportamentos previsíveis em crianças nas condições descritas acima, que tenham tido um relacionamento estável com suas mães até o momento da separação. São descritos em três fases: Protesto, Desespero e Desapego.

**A fase inicial, a de protesto**, pode começar imediatamente ou ser protelada: dura de algumas horas a uma semana ou mais. A criança parece intensamente aflita por ter perdido sua mãe e procura reencontrá-la pelo exercício pleno de seus limitados recursos. Chora estridentemente e olha ansiosa para qualquer vulto ou som que possa parecer sua mãe ausente. Todo esse comportamento sugere a forte expectativa de que ela voltará. Entrementes, a criança é capaz de rejeitar todas as figuras alternativas que se ofereçam para fazer alguma coisa por ela.

Durante **a fase de desespero**, que sucede à do protesto, a preocupação da criança com sua mãe ausente é evidente, embora seu comportamento sugira uma crescente desesperança. Os movimentos físicos ativos diminuem ou cessam, e ela poderá choramingar monotonamente, ou de maneira intermitente. Mostra-se retraída e inativa. Não solicita as pessoas ao seu redor e parece mergulhar num estado de profundo luto. A quietude da criança nesse estágio faz supor-se — e, às vezes, de maneira claramente errônea — que tenha havido um declínio da aflição.

Na **fase de desapego**, a criança mostra maior interesse nas coisas que a cercam, esta fase, mais cedo ou mais tarde, sucederá as fases anteriores, é frequentemente entendida como se fosse um sinal de recuperação. A criança já não rejeita os cuidadores, aceita seus cuidados. [...] Após uma série de

abalos com a perda de numerosas figuras maternas a quem a criança dedicou, sucessivamente certa afeição e confiança [...]. Torna-se mais egocêntrica e, em vez de dirigir seus desejos e sentimentos para as pessoas, passa a preocupar-se apenas com coisas materiais como doces, brinquedos e alimentos (BOWLBY, 2002, p. 30-32).

Diante das ações de separação, o bebê vai se constituindo emocionalmente e vão surgindo as fases de apego, uma sequencialmente à outra ou até que a separação cesse ou continue. Cada fase vivida representa um mecanismo interno para que consiga compreender as situações de separação, embora a intensidade dos comportamentos de apego possa variar de acordo com as características de cada criança, como o tempo em que ficam distantes da mãe. Bowlby (2002, p.33) descreve a “mãe”, e não a “figura materna”. Deve-se entender que, em todos os casos, a referência é a pessoa que cuida da criança e a quem se apega. Para a maioria das crianças, evidentemente, essa pessoa é, também, a mãe natural.

O apego infantil relacionado à figura da pessoa que cuida diferencia-se de outros tipos de vínculos pelas suas características específicas. São as seguintes:

**Busca de Proximidade:** a criança procura manter-se próxima aos seus pais em situações ameaçadoras, em lugares desconhecidos ou diante de pessoas não familiares;

**Base segura:** a presença de uma figura de apego proporciona conforto emocional à criança, dando-lhe confiança para explorar e para interagir no ambiente;

**Protesto na separação:** sempre que a figura de apego se ausenta ou na iminência de sua inacessibilidade, a criança protesta, exigindo sua volta;

**Eliciação por perigo:** ao se sentir ameaçada por qualquer circunstância, a criança busca imediatamente o conforto proporcionado pela figura de apego;

**Especificidade da figura de apego:** uma vez que o apego a uma pessoa em especial tenha se estabelecido, será esta pessoa eleita que irá proporcionar segurança à criança, ou seja, sua presença será sempre desejada e sua ausência será sentida com grande tristeza (BERTHOUD, 1998, p. 15-45).

Como já descrito anteriormente, há uma categorização na Teoria do Apego, cujos padrões estão diretamente relacionados à própria história daqueles que cuidam, ou seja, primeiramente, a mãe será sensível às demandas infantis de acordo com a sua própria história vincular, que teve com os seus cuidadores (BOWLBY, 2004). Partindo desses pressupostos básicos, Bowlby e Ainsworth investigam diferentes particularidades nas interações entre crianças e cuidadores. Desenvolvem, assim, a categorização desses vínculos afetivos, descritos como padrões de apego na colaboração dos estudos de Gomes (2011).

Segundo Main (2000), Mary Ainsworth favorece o avanço da Teoria do Apego, na medida em que propõe o exame empírico do vínculo mãe-criança em estudos realizados em Uganda (AINSWORTH, 1967) e nos Estados



Unidos (AINSWORTH et al., 1978). De fato, Mary Ainsworth foi a primeira pesquisadora a demonstrar que as díades formadas por mãe/criança distinguem-se na qualidade de suas relações de apego e que, por esse motivo, seria possível mensurar e classificar essas diferenças (MARTÍNEZ; SANTELICES, 2005). Deste modo, uma de suas maiores contribuições à Teoria do Apego (AINSWORTH et al., 1978), consiste na definição de três grandes categorias de apego: seguro, ambivalente e evitante, obtidas por meio da observação das estratégias utilizadas pelas crianças para receber a atenção e a proteção de seu cuidador principal, em um procedimento de laboratório denominado de “Situação Estranha” (BESOAIN; SANTELICES, 2009). Objetivava-se, com esse procedimento, comprovar a universalidade do comportamento de apego infantil como uma resposta natural a sinais de perigo (MAIN, 2000) GOMES, 2011, p.21-23). A Teoria do Apego, na medida em que propõem o exame empírico do vínculo mãe-criança em estudos realizados em Uganda (1967) e nos Estados Unidos (1978); demonstram que as díades formadas por mãe/criança se distinguem na qualidade de suas relações de apego. Estas contribuem expressivamente para a Teoria do Apego definindo três grandes padrões, são eles: Seguro, Inseguro ambivalente e Inseguro evitante. Tais padrões foram sistematizadas através de procedimento em laboratório denominado *Situação Estranha* (1969); a fim de comprovar a universalidade do comportamento de apego infantil como resposta natural aos sinais de perigo (GOMES, 2011, p. 22).

De acordo com Suárez e Rodríguez<sup>19</sup> (2009 *apud* Gomes, 2011, p. 23), os estudos de Ainsworth, realizados na década de 1970, demonstraram que os padrões são universais em todas as culturas investigadas, como África, China e Israel. O quadro 2 aponta os padrões de apego e suas características psicossociais:

---

<sup>19</sup> SUÁREZ, C. V.; RODRÍGUEZ, L. S. Ansiedad de separación: delimitación conceptual, manifestaciones clínicas y estrategias de intervención. **Revista Pediatría de Atención Primaria**, v. 11, n. 43, p. 457-469, 2009.

**Quadro 2 – Resultados dos procedimentos denominados “Situação Estranha” de Mary Ainsworth**

<b>Padrões de Apego</b>	<b>Representação Percentual</b>	<b>Características Psicossociais</b>
Seguro	65%	Geralmente choram e protestam quando a mãe sai de cena, acolhendo-a com felicidade quando ela retorna. São crianças que utilizam o cuidador principal como base segura para explorar o ambiente, mas, ocasionalmente, regressam a ele para se sentirem protegidas. São usualmente cooperativos e se aborrecem pouco.
Inseguro evitante	20%	Quase nunca choram quando a mãe deixa o local onde estavam e evitam-na em seu regresso. Tendem a se mostrar indiferentes e não a procuram se precisarem de seu auxílio.
Inseguro ambivalente	12%	Apresentam comportamentos ansiosos, mesmo antes de a mãe sair do ambiente, mostrando-se muito raivosos nos momentos em que ela se ausenta. Quando a mãe retorna, esses bebês expressam sua ambivalência ao buscar contato com ela, mas, ao mesmo tempo, demonstram resistência e raiva quando a mãe se aproxima, demorando muito para se acalmar e cessar o choro. Os bebês ambivalentes são passivos e exploram pouco o ambiente.

Fonte: Adaptado de Suárez e Rodríguez (2009 *apud* Gomes, 2011, p. 23).

Posteriormente, surge o quarto padrão de apego, denominado desorganizado/desorientado. São bebês que apresentam um comportamento inconsistente e contraditório.

Podem receber a mãe alegremente quando ela regressa, mas depois se distanciam ou se aproximam dela sem olhá-la, parecendo estar confusos e temerosos. Esse tipo de interação é mais provável em díades com mães cuja sensibilidade pode ser considerada como pouco adequada ao desenvolvimento de uma relação saudável com a criança. Consideramos destacar:

A sensibilidade materna caracteriza-se por uma alta frequência de respostas empáticas. Mais precisamente, o autor afirma que, quanto mais empáticas são as mães, mais sensíveis elas se tornam aos sinais emitidos pelos bebês. Por outro lado, uma mãe emocionalmente insegura pode gerar uma relação disfuncional entre ela e seu bebê. Definindo-se quase sempre como uma mulher tensa e angustiada, por se sentir incompetente para criar e amamentar seu filho, essa mãe, basicamente, não consegue se comunicar com a criança, já que não entende suas mensagens, ou seja, não discrimina entre um choro de fome e de sono, de dor e de estar com a fralda suja e incomodado ou qualquer choro de outra natureza. Por sua vez, o pequeno lactente também permanece tenso, já que percebe, à sua maneira, que algo não funciona bem, que não é entendido em suas demandas e que é, de certo modo, ‘agredido’ com uma alimentação inadequada, ou, em momentos inoportunos, com outros procedimentos que lhe trazem desconforto. Isso resulta na alteração de seu ritmo de sono e de alimentação e no surgimento de cólicas, e de comportamentos reativos à agressão sentida, tais como recusa de alimentos, ou choro incontrolável. Por conseguinte, o bebê confunde ainda mais a sua mãe, criando um círculo vicioso, no qual, cada um ‘agride’ e adoce o outro (DIX<sup>20</sup>, 1992 *apud* GOMES, 2011, p. 26-27).

Diante do exposto, ressaltamos que compreender os diversos elementos que compõem os padrões de apego, dentro da capacidade relacional que se instituem ao longo da mais tenra infância, se configurará, respectivamente, na capacidade de interação em situações de apegos seguros na vida adulta e, conseqüentemente, na forma em que se vinculará com os sujeitos a sua volta. Gerhardt (2017) enfatiza a importância da teoria do apego, com base nas relações que se vinculam a partir das próprias experiências e das imagens internas que vamos construindo ao longo de nossa vida:

A literatura do apego deixou claro que as crianças desenvolvem modos de funcionamento de relacionamentos baseados em suas próprias experiências, mas que estes não são simplesmente modelos de como as outras pessoas se comportam. São modelos de si mesmos *com* outra pessoa; modelos de interação entre as pessoas, e não imagens internas estáticas de ‘mãe’ ou de ‘pai’. Isso significa que as imagens internas que traçamos para orientar nosso comportamento são imagens que evocam qual é a *sensação* de estar com outra pessoa. Se a outra pessoa consistentemente trata você como se fosse um idiota, você se sente como um idiota (Você também desenvolve a capacidade de tratar os outros como se fossem idiotas) Se seus pais mostram pouco interesse em seus estados de espírito, você se sente igualmente e os reproduz. Obviamente,

---

<sup>20</sup> DIX, T. Parenting on behalf of the child: empathic goals in the regulation of responsive parenting. *In*: SIGEL, I. E.; MCGILLICUDDY-DELISI, A. V.; GOODNOW, J. J. (Eds.). **Parental belief systems: The psychological consequences for children**. 2. ed. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1992.

conforme as pessoas se desenvolvem, trazem seus modos de funcionamento interno para suportar o de outras pessoas também. [...] Do final da infância em diante, eles vão elaborar e retrabalhar esses primeiros modelos de várias maneiras (GERHARDT, 2017, p.171).

As relações de apego desenvolvidas e as figuras com as quais os indivíduos se relacionaram ao longo de suas vidas estarão refletidas diretamente na construção da sua identidade. O nível de confiança e os sentimentos de reciprocidade para que as relações vinculares sadias aconteçam são elementos constitutivos da *sincronia interacional* entre as díades mãe-criança e, mais tarde, educador-criança. Estas reverberarão de forma singular no futuro destes sujeitos. Esperamos, positivamente, que possam lidar com as situações conflitantes e que aprendam com elas, a fim de se aprimorarem como pessoas emocionalmente sadias, cujos traços da personalidade reflitam em uma vida baseada em relações afetivamente saudáveis.

### **2.3. As relações afetivas na díade mãe e filho e os objetos transicionais**

As primeiras relações que se estabelecem na díade mãe e filho serão aquelas responsáveis pela estrutura psíquica do indivíduo. Já recorreremos ao conceito e à historicidade da Teoria do Apego, bem como aos padrões que se desenvolvem ao longo das relações que se estabelecem. Esta seção tem como objetivo principal elucidar as relações afetivas da díade mãe e filho por meio da expressiva contribuição de um dos maiores contemporâneos de Bowlby, Donald Woods Winnicott (2019), cujos estudos também estão, veementemente, ligados nas relações primeiras da unicidade familiar. O autor relata os primeiros momentos dessa díade, quando a mulher percebe que a maternidade muda sua vida completamente, pois passa a ser responsável pela vida que ali cresce em seu útero, e que juntos, mãe e bebê, compartilharão experiências ainda na vida uterina e depois dela. O autor afirma que este bebê já conhece primeiramente a mãe, uma vez que sente o que a mãe sente, antes mesmo dela acolhê-lo em seus braços.

Falk (2010, p. 20), sobre as ideias de Winnicott, afirma: “essa coisa que designam como recém-nascido não existe, quando me mostram um recém-nascido, o que mostram é alguém que se ocupa dele ou um berço para onde se dirigem os olhos, ou ouvidos de alguém”. Este bebê já viveu, no ventre da sua mãe, os ideários postulados de gerações passadas e suas emoções gestacionais. Os estudos de Winnicott consideram o princípio desta díade (mãe e bebê) já a partir das experiências uterinas:

A vida de uma mulher modifica-se, de muitas maneiras, quando ela concebe um filho. [...] Os bebês são uma carga de trabalho e um embaraço positivo, a menos que sejam desejados[...]. Mesmo no ventre, o seu bebê já é um ser humano, distinto de qualquer outro ser humano, e no momento em que nasce já teve uma grande soma de experiências, tanto agradáveis como desagradáveis. É fácil, claro, ver no rosto de um recém-nascido coisas que lá estão, embora, por certo, um bebê possa parecer por vezes muito sabido, até filosófico. [...] Os bebês e as mães sofrem uma tremenda variação, em suas condições, após o acontecimento natalício, e talvez decorram dois ou três dias, antes que você e seu bebê estejam aptos a gozar a companhia mútua. Mas não existe qualquer razão concreta para justificar por que não comecem a conhecer-se imediatamente um ao outro, se ambos estiverem bem (WIINNICOTT, 2019, p. 19-21).

Percebemos, a partir desse instante, a concepção dos valores implicitamente construídos e passados de geração a geração; o bem maior que cada ser social carrega no plano de suas singularidades humanas. Para Dadoorian, (2018, p. 115) “[...] as várias modalidades de transmissão transgeracional, onde se referem a transmissão de uma cultura. O bebê vai assimilá-lo de uma forma singular, de acordo com o equipamento inato lhe oferece”. A forma que seus entes queridos se relacionam, o padrão de apego desenvolvido a partir das primeiras relações e o desenvolvimento psicossocial, são fatores que influenciam diretamente a constituição psíquica dos bebês.

Bowlby (2004) menciona que após o nascimento, mesmo estando em constante processo de desenvolvimento, o bebê ainda será muito dependente da mãe, aproximadamente até os primeiros doze meses de vida. Conforme for crescendo, vai adquirindo mais autonomia e confiança para explorar objetos à sua volta, diferentes espaços e situações, que permitirão a ele fazer escolhas e avanços, tendo como base o vínculo de confiança que estabeleceu com a mãe. As mães vão, aos poucos, conhecendo seus bebês, tanto no aspecto de excitação (para serem atendidos em suas necessidades de ordem fisiológicas) como nas de satisfação (o que concerne depois do período de excitação), ou seja,

[...] os bebês não nascem com um despertador pendurado no pescoço, com instruções: amamentação a cada três horas. A alimentação regular é uma conveniência para a mãe ou para a ama e, do ponto de vista do bebê, pode muito bem resultar que a alimentação regular seja a segunda boa coisa decorrente de sentir um abalo quando se apresenta um impulso para comer. Mas um bebê não começa necessariamente querendo uma alimentação regular e a horas certas: de fato, creio que o bebê espera é encontrar um seio que aparece quando é procurado e desaparece quando já não é preciso (WINNICOTT, 2019, p. 23).

Balaban (1988) descreve o quanto os bebês, em sua onipotência, sentem as mães como extensão de si próprios, incapazes de distinguir os limites existentes entre eles, sendo o desejo

pelo leite em sua boca como algo mágico que surgisse para aliviar sua sensação de fome. Segundo Winnicott (2011), este período é vivido pelo bebê como um estado de dependência absoluta, pois a mãe também está demasiadamente vinculada ao seu bebê, uma vez que ao ouvir qualquer choro ou som produzido, corre para atendê-lo, o que faz com que as primeiras relações de confiança se estabeleçam, estruturando assim, o *self* da criança., ou seja, o seu “EU” social.

Ao explicar a constituição psíquica, [Winnicott] descreve duas categorias essenciais, a saber: dependência absoluta e dependência relativa. A primeira está vinculada à fase inicial do desenvolvimento infantil, na qual mãe e bebê vivem em uma simbiose total, ou seja, dependem um do outro para satisfazerem suas necessidades. A carência do bebê reflete o estado psicológico da mãe, uma vez que houve identificação projetiva desde o período gestacional, e a criança desenvolve o “sentimento de uma continuidade de ser”, por causa dos cuidados maternos. É por meio desse ‘Outro’ que o bebê se desenvolve, numa adaptação particular, da mãe ao seu bebê que se chama ‘preocupação materna primária’. Trata-se de um estado que inicia na gravidez e se prolonga até algumas semanas após o nascimento do bebê, caracterizando um período de hipersensibilidade às necessidades desse novo ser (WINNICOTT, 2012, p. 92).

São nestas primeiras relações de dependência absoluta, que acontece logo nos primórdios da vida, que o bebê, por meio da figura materna, interagirá com o mundo através dos seus sentidos, mais expressivamente pelo sentido do tato, através do qual poderá fazer suas primeiras interações. Para Winnicott (2019, p. 50), tão essencial e sublime são estas primeiras relações de extrema dependência:

Se uma mãe amamentar ao peito, vemos como ela deixa que o bebê, mesmo o mais pequenino, fique com as mãos livres, de modo que quando ela expõe o seio, a tessitura da pele e o seu calor possam ser sentidos; além disso, a distância entre o seio e o bebê pode ser calculada, pois o bebê dispõe apenas de uma reduzida nesga de mundo onde colocar objetos, aquela nesga que pode ser alcançada pela boca, as mãos e os olhos. A mãe consente que o rosto do bebê lhe toque o seio. A princípio os bebês ignoram que os seios fazem parte da mãe. Seu rosto toca no seio e eles não sabem se aquela sensação agradável provém do seio ou do rosto. De fato, os bebês brincam com as bochechas e arranham-nas, exatamente como se fossem seios, e há toda a razão para que as mães permitam aos filhos o máximo de contato que eles queiram sem dúvida a sensação dos bebês são, nesse aspecto, muito penetrantes e, se são penetrantes, podemos estar certos de que são importantes.

Ainda segundo o autor supracitado, se a mãe ou qualquer outra pessoa que represente a figura materna não estiver disponível para a estruturação deste *self* (eu social), haverá um prejuízo na constituição psíquica deste indivíduo para lidar com a frustração, bem como para desenvolver os sentimentos de confiança. A esse respeito, Winnicott posiciona-se (2012, p. 77):

[...] uma certa proporção de bebês experimentou falhas ambientais quando a dependência era um fato; neste caso, em graus variados houve um prejuízo concreto, que pode ser muito difícil de reparar. Na melhor das hipóteses, o

bebê que está se tornando uma criança ou um adulto leva consigo a memória latente de um desastre ocorrido com o seu eu, e muito tempo e energia são gastos em organizar a vida de tal forma que esta dor não volte a ser experimentada. Na pior das hipóteses, o desenvolvimento da criança como pessoa é distorcido para sempre, em consequência a personalidade é deturpada, ou o caráter é deformado.

Diante de tal afirmação, a presença da mãe é fundamental para o desenvolvimento psíquico desta criança, uma vez que a mãe propiciará/apresentará ao bebê as relações que terá com os objetos e pessoas do seu entorno, ou melhor, serão as primeiras e essenciais percepções de amor e de afeto. As relações que se estabelecem diante do legado hereditário e sua constituição adaptativa ao meio em que vivem, levam à constituição do amor. O autor assevera que,

No caso da maior parte dos bebês, o fato de serem desejados e amados pelas mães, pais e demais membros da família fornece-lhes o contexto no qual cada criança tem a oportunidade de se tornar um indivíduo, não apenas realizando o seu destino seguindo a trajetória do legado hereditário (na medida em que a realidade exterior o permita), mas também feliz por ser capaz de identificar-se com as outras pessoas, animais e coisas do meio ambiente, bem como a sociedade e sua perpétua auto-organização. Em geral, estas coisas são possíveis principalmente porque a dependência, que é absoluta a princípio, mas caminha gradualmente para a independência, foi aceita como fato e preenchida por seres humanos que se adaptaram às necessidades do indivíduo em desenvolvimento sem ressentimentos e em função de um sentimento natural de fazer parte, que pode ser convenientemente chamado de amor (WINNICOTT, 2012, p. 77-78).

A dependência que se inicia de forma absoluta tem características próprias para que este bebê prossiga -sequencialmente- no seu desenvolvimento global. Observa-se, porém, certa relatividade nas dependências das quais vão gradualmente se superando, em cada uma das etapas e o bebê prossegue no seu desenvolvimento, embora as primeiras relações de dependência sejam a base para as seguintes. Sobre tais considerações postula Gerhard (2017, p. 37-38) ressalta:

Fisiologicamente, o bebê humano ainda faz parte do corpo da mãe. Ele depende de seu leite para alimentá-lo, para regular a sua frequência cardíaca e pressão arterial, e para fornecer proteção imunológica. Sua atividade muscular é regulada pelo seu toque, bem como o seu nível de hormônio do crescimento. O corpo da mãe o mantém aquecido, e a mãe libera ao bebê seus hormônios do estresse por meio do toque e da alimentação. Essa regulação fisiológica básica mantém o bebê vivo. [...] os bebês precisam quase continuamente desse cuidado por muitos meses. Se a mãe se sentir mal quando o bebê se sentir mal, a mãe irá então querer fazer algo imediatamente em relação a isso, para aliviar o desconforto do bebê – e isso é a essência da regulação. [...] A regulação inicial também tem relação com como responder aos sentimentos do bebê de um modo não verbal. A mãe faz isso principalmente com seu rosto, tom de voz e toque. (GERHARDT, 2017, p.37-38)

Para Winnicott (2011), essa relação de dependência absoluta para a dependência relativa entre mãe e bebê será a base para o desenvolvimento do aparelho psíquico. A mãe, com o tempo, deixará de atender o bebê prontamente, por volta dos cinco aos seis meses de vida. Nessa fase, segundo a psicanálise, a mãe suficientemente boa <sup>21</sup> já terá construído vínculos significativos com seu bebê, quando o atendeu, logo nos primeiros meses de vida, de forma atenta e prontamente presente. O bebê aprenderá a lidar com as frustrações posteriores que virão acontecer quando, por exemplo, não for atendido logo que necessite, para ser amamentado. Ambos — mãe e bebê — vão construindo mutuamente uma relação de reciprocidade e independência, fortalecendo o amor e o sentimento de confiança. Uma nova fase começa a se desenvolver na vida deste bebê, ou seja;

A criança reconhece a mãe como objeto de direitos próprios, e não mais como personagem do seu mundo subjetivo. Segundo Winnicott (1990), a criança vive essa experiência utilizando dois mecanismos, que são de destruição e fenômenos transicionais. Pelo mecanismo da destruição, o bebê se utiliza de atos agressivos, inicialmente dirigidos ao corpo da mãe, tais como mordidas, empurrões e tapas, com o objetivo de destruí-la por não se dedicar a ele integralmente. Esta fase é de fundamental importância para o bebê, pois testa, de forma inconsciente, se a mãe é capaz de amá-lo sem revidar às agressões sofridas. Como houve um afastamento da mãe, a criança recorre ao segundo mecanismo descrito por Winnicott (1990), por ele denominado objeto ou fenômeno transicional. O autor esclarece que o termo se refere aos objetos nos quais a criança deposita grande valor afetivo: brinquedos, fraldas, chupetas, bichos de pelúcia, ponta do travesseiro, dedo polegar etc., que constituem elementos de mediação entre a simbiose total e a separação da mãe com o objetivo de fazer com que a criança supere o abismo existente entre realidade interna e externa (WINNICOTT<sup>22</sup>, 1990, p.38-54 *apud* VERCELLI, 2013, p. 98).

Para Winnicott (2019), o uso dos objetos transicionais é marcado pela passagem dos fenômenos de dependência absoluta para dependência relativa, cujos objetos apoiam a criança pequena para lidar com a “falta” da presença onipotente da mãe. A criança percebe que não pode mais ser atendida prontamente e tende a se adaptar às situações de desilusão, o que,

---

<sup>21</sup> *Mãe suficientemente boa* não é uma mãe perfeita, mas suficientemente, devota aos cuidados do filho. A mãe-ambiente se adapta ativamente às necessidades do bebê, reagindo aos seus gestos e expressões. A *falha da mãe suficientemente boa* permite que o bebê constitua o seu “eu” (*self*), impulsionando o desenvolvimento emocional. Por exemplo, a mãe atrasa uma mamada aos poucos, o bebê chora e acaba por receber seu alimento. De modo inverso, quando o cuidador-ambiente, seja em casa ou na escola, oferece o alimento antes mesmo do bebê comunicar a fome, não dá espaço para o bebê ser ele mesmo e requisitar suas necessidades. Quando os gestos do bebê não são considerados, é como se ele precisasse se defender criando um falso “eu” (*falso self*), que se submete ao que vem do externo. (CHANAN, 2018, grifos da autora).

<sup>22</sup> WINNICOTT, D.W. **Teoria do relacionamento paterno-infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1990.



segundo o autor, aponta para um dos períodos mais importantes para o desenvolvimento do bebê, pois este começa a perceber as ações da mãe, como também as reações que ela tem em relação a ele. O autor ainda descreve que o chamado “fenômeno transicional” surge a partir do espaço gerado entre o bebê e a sua mãe: através das experiências vividas entre ambos, os fenômenos e os objetos transicionais irão ocupar esse espaço, de modo que a criança bem pequena estará diante de uma experiência transicional, podendo recorrer ou não aos objetos transicionais ou de apego. A experiência transicional é uma tentativa de unir e negar a separação da mãe, sendo mais do que um representante simbólico dela, é o “mediador” insuficiente, mas necessário para a marcação do real.

À medida em que vai adquirindo a independência emocional, a partir das boas relações vinculares que vivenciou com a “mãe suficientemente boa”, a criança — por volta dos dois anos — tenderá a ir se afastando deste objeto de dependência transicional e agindo mais espontaneamente no ambiente que a cerca. Nessa perspectiva, destacamos as considerações de Negrão (2018, p. 62):

[...] a percepção social da criança bem pequena acerca do mundo, se torna mais ampliada e ocorre a quebra da unidade “mãe-bebê”, marcando uma época de grandes evoluções. Neste sentido, essa independência não deve ser absoluta, a ponto de tornar o indivíduo totalmente isolado, deve relacionar-se com o ambiente para que ambos se tornem “interdependentes”. Para ajudar nesse momento de interdependência do bebê, o objeto transicional é costumeiramente carregado pelos pais, juntamente com o bebê ou criança bem pequena, uma vez que os pais reconhecem a importância deste item para o filho(a). Com o passar do tempo, a criança adquire maturidade em seus sentimentos e passa a acessar o objeto com menos frequência, até que deixe de utilizá-lo.

A escola de Educação Infantil tem papel fundamental nas mediações e interferências que realiza diante das necessidades dos bebês e crianças pequenas. Não pode negar a presença dos objetos transicionais ou dos fenômenos transicionais, como, por exemplo, chupar os dedos ou mexer nos cabelos. Trata-se de um momento singular e peculiar na vida dos bebês e crianças pequenas quando ingressam no ambiente institucionalizado. Valendo-se das contribuições de Pantalena (2010), Negrão (2018, p. 21), destaca-se a relevância de uma especial atenção quanto ao uso dos objetos de apego:

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

ponto de vista educacional, contudo, muito angustiante para os envolvidos nesse processo, como a própria criança e a família.

Respeitar os desejos internos de proximidade e distanciamento da presença materna em substituição aos objetos transicionais, acompanhados para a escola, será benéfico para que as crianças — confiantemente — avancem no desenvolvimento emocional e, ao mesmo tempo, nas relações que se estreitarão entre as famílias e a escola. Fortalecer e respeitar as necessidades das crianças e as expectativas das famílias são ações de aproximação vincular benéficas de um acolhimento dialógico e potentemente seguro.

### 3. O PROFESSOR DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CEI), O BEBÊ E A CRIANÇA PEQUENA NO ACOLHIMENTO

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu 'destino' não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na *problematização* (grifo do autor) do futuro e recuse sua inexorabilidade (FREIRE, 1996, p. 58).

Nesta seção analisamos o professor do CEI, mais especificamente o da rede municipal de São Paulo, a fim de compreender seu papel histórico enquanto agente de mudança e transformação social, procurando elucidar de que maneira esse profissional se qualifica em seu trabalho, buscando desvendar sua trajetória, desde sua formação em rede (uma característica singular do município de São Paulo) até sua atuação nos dias atuais. Em consonância à compreensão do papel desse professor, discorreremos sobre quem é o bebê e a criança pequena dentro dos CEI e como se expressam no mundo institucionalizado, uma vez que nele ingressam tão precocemente. Buscamos compreender como os adultos do entorno escutam as vozes dos bebês e crianças pequenas, de forma a potencializar as relações vinculares que se estabelecem ao longo do seu desenvolvimento psíquico, motor, social e afetivo e suas correlações dentro da dinâmica do acolhimento.

#### 3.1. O professor do CEI no município de São Paulo: Uma breve construção sócio-histórica

A Educação Infantil é viva e, portanto, dinâmica, se faz e se desfaz rotineiramente dentro de um cotidiano intenso, agregado às experiências potentes daqueles que se desprendem de uma história baseada na repetição de conteúdo ou de práticas pouco investigativas. A escola da infância é dialógica, portanto, todos os seus atores protagonizam ações significativas de aprender juntos, e juntos ressignificarem suas potencialidades e intervenções criativas.

O caráter político e de luta que se consubstanciaram na trajetória dos profissionais da creche trazem profundos indícios de como se constituíram as relações entre educador e criança e suas competências relacionais adjacentes aos princípios de acolhimento. Parte desta constituição histórica foi protagonizada, na sua maioria, por mulheres que consideravam o seu

fazer pedagógico apenas uma continuação do papel de mãe e/ou de cuidadora, cuja prioridade era somente a do ato de cuidar.

Dentre as legislações vigentes que regem a Educação Infantil no município de São Paulo, a mais atual é o “Currículo da Cidade: Educação Infantil” (SÃO PAULO, 2019b). Um dos pontos fundamentais é que esse documento incorpora a perspectiva do “Currículo Integrador da Infância Paulistana” (SÃO PAULO, 2015a), pois trata de uma Educação Infantil democrática, ao anunciar princípios e concepções educacionais assentados no pressuposto de que “todo o trabalho pedagógico deve acolher, respeitar e se constituir a partir da escuta de crianças e bebês”, (SÃO PAULO, 2019b, p. 179). Nesse documento há a descrição das abordagens Reggio Emilia e Pikleriana, que orientam todo o desenvolvimento das vinculações para o acolhimento e o respeito das potencialidades motoras e afetivas da criança de 0 a 5 anos. Ambas as abordagens consideram o acolhimento e as relações afetivas construídas por meio da escuta infantil como condições básicas nas relações que se estabelecem entre a criança e seus cuidadores. Dissertar sobre o acolhimento sem considerar a escuta e a voz dos bebês e crianças pequenas é desconsiderar a cultura da infância nos seus protagonismos e significados sociais.

Entretanto, para que possamos compreender o papel dos professores de creche dentro do município de São Paulo, será preciso identificar os eventos que marcaram o legado da maior rede pública de Educação Infantil da América Latina, que traz em seu bojo movimentos políticos associados à diversidade cultural desta continental cidade. Iniciamos esta jornada com o advento dos oitenta anos da Educação Infantil, nos idos dos anos de 2015. De lá para cá muita coisa aconteceu, mas muito se viveu até que chegássemos ao marco dos oitenta anos.

Voltaremos brevemente para os idos dos anos de 1930 para que possamos assegurar a dinamicidade dos “constructos” históricos que instituíram a educação infantil e seus profissionais na cidade de São Paulo. A história da Educação Infantil começa a partir dos seus profissionais e da dinâmica das infâncias, cujas experiências estiveram envoltas em questões sociais, econômicas e políticas, em destaque o papel da mulher, mãe, esposa e trabalhadora — a mesma mulher que precisava ocupar o mercado de trabalho, mas também aquela que, frente às limitações de uma sociedade moralmente ocupada pelo patriarcado, posicionou-se politicamente e deu à Educação Infantil, em especial à creche, um expressivo levante para o que viria a ser este espaço da infância no contexto educativo. Na edição comemorativa aos oitenta anos da Educação Infantil da Revista *Magistério*, publicada em 2015, a então secretária adjunta de Educação da cidade de São Paulo, a Sra. Emilia Cipriano fez uma breve explanação histórica:

Tudo começou com a criação dos três primeiros Parques Infantis, em 1935, quando Mário de Andrade foi diretor do Departamento de Cultura da Cidade. Mais tarde, São Paulo passou a contar também com Recantos Infantis. Ambos eram vistos como serviço público oferecido às famílias em situação vulnerável, locais onde as crianças poderiam ficar enquanto os adultos trabalhavam. Pouco a pouco, a cidade compreendeu o papel importante daqueles espaços — chamados de creches, posteriormente — tinham no processo educativo das crianças, fato que ganhou mais força em 1988, quando a Constituição Federal definiu a Educação Infantil como direito da criança. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases das Educação Nacional consolida o trabalho realizado por décadas na Educação Infantil, considerando-a parte do sistema educacional, a primeira etapa da Educação Básica. [...] No início dos anos 2000, quando as creches deixam de ser administradas pela Assistência Social e passam a integrar a Rede Municipal de Ensino, um novo avanço: a Educação Infantil se torna importante em si [...] (CIPRIANO, 2015, p. 04).

Na década de 1930, os Parques Infantis, criados por Mario de Andrade, atendiam, em tempo integral, somente as crianças maiores de três anos. O atendimento abaixo dos três anos de idade só foi ter visibilidade a partir dos anos 1950, como aponta Franco<sup>23</sup> (2009 *apud* Panizzolo, 2017, p. 09):

As primeiras creches de São Paulo ligadas ao poder público municipal foram criadas [...]por meio do estabelecimento de convênios entre entidades beneficentes [...] cuja função era o atendimento aos munícipes necessitados, de baixa renda ou sem renda, a proteção à infância e à maternidade. [...] Sob o impacto das propostas de educação compensatória, baseadas nas teorias de privação cultural, que começavam a ser divulgadas no país, a Secretaria de Bem Estar Social (SEBES), na década de 1970, inicia a discussão da implantação de uma rede municipal de creches diretamente geridas pelo Estado e publica uma série de documentos denominados Projeto Centros Infantis [...], cujo teor era baseado fortemente nos princípios de uma psicologia desenvolvimentista. Partia do pressuposto de que a criança atendida pela creche apresentava carências ocasionadas pela privação alimentar, afetiva, social etc., e preconizava ações compensatórias.

A Educação Infantil paulistana teve, juntamente com seus principais atores — os profissionais da creche —, sua trajetória marcada por muita luta social. Muitas delas evidenciadas nos propósitos históricos da época em que viviam, tanto para estes profissionais, como para a população de mães trabalhadoras que precisavam de atendimento para os seus bebês e crianças pequenas. Essa comunidade ficou por muito tempo alijada de suas necessidades sociais, à espera das tratativas políticas da época. As especificidades relativas à concepção de infância e Educação ainda passariam por uma longa trajetória, inclusive na sua forma de atendimento, como descreve Godoi (2015, p. 19):

---

<sup>23</sup> FRANCO, D. de S. **Gestão de creches para além da Assistência Social: transição e percurso na Prefeitura de São Paulo de 2001 a 2004.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2009.

[...] o atendimento em creches acontecia de forma fragmentada, promovido por diversos órgãos que não estabeleciam um diálogo entre si. Inexistia um planejamento que se dedicasse ao delineamento, em âmbito nacional, de questões relacionadas ao cuidado e à educação das crianças de 0 a 6 anos.

A legislação, à época - dos anos 70 e até o final dos 90-, assegurava somente as necessidades de atendimento econômico e social às famílias, não tinha um caráter educacional. Tais documentos reverberavam como o ideal para o atendimento dessas crianças frente à necessidade de suas famílias, especialmente das mulheres trabalhadoras que, nesse momento histórico, eram personagens evidentes de uma estrutura de luta e persistência política, a fim de solidificar direitos. Panizzolo (2017, p. 10) descreve que muitos foram os fatores para a criação e expansão das creches, já que nos anos de 1970, o Município de São Paulo contava com um único equipamento direto (mantido pela própria prefeitura), que atendia somente a 180 crianças; e de 28 creches conveniadas que atendiam a 660 crianças.

Diante desse panorama, percebemos que o atendimento das crianças pequenas foi pautado, sobretudo, junto aos órgãos do bem-estar social até meados dos anos 2000, o que demonstra que este tipo de atendimento da rede conveniada é bem mais antigo do que o atendimento das creches diretas no município paulistano. Evidentemente, houve um movimento histórico e expressivamente reivindicatório, como nos aponta Haddad (2016, p. 33-34):

[...] inicialmente, as mulheres da periferia, donas de casa e empregadas domésticas que se organizavam nos bairros, através de clubes de mães. Posteriormente, operárias, grupos feministas e intelectuais passam também a engrossar o movimento. Este toma forma explícita e objetiva em função da mulher trabalhadora em 1979, quando se oficializa como Movimento de Luta por Creches (MLC) por ocasião do I Congresso da Mulher Paulista. A proposta do Movimento de Luta por Creches era a criação de uma rede de creches totalmente mantida pelo Estado, que tivesse a participação da comunidade na orientação e na escolha de seus funcionários. [...] Por outro lado, o fato de as reivindicações partirem da camada popular, facilitou o processo de legitimação: a creche ganha aceitação por parte do Estado pela sua função reconhecida de guarda e assistência às crianças pobres. O critério de seleção priorizando a renda familiar (de zero a três salários-mínimos) e não o trabalho da mãe confirma isso. Em decorrência, nivela-se a clientela da creche pelos mais baixos níveis de pobreza prevalecendo, assim, a perspectiva assistencialista.

Perante fortes reivindicações, a prefeitura de São Paulo instalou uma rede de creches mantidas diretamente com a participação de grupos sociais, no que se referia à contratação de funcionários. O quadro 3 apresenta as gestões, na implementação das creches no município de São Paulo, pleiteado — inicialmente — pelo Movimento da Luta por Creches (MLC).

**Quadro 3 – Percurso da implantação das creches frente a gestão municipal**

<b>PREFEITOS</b>	<b>TEMPO DE GESTÃO</b>	<b>PROVIDÊNCIAS</b>
Reynaldo de Barros	1978-1982	Construídos ou alugados 120 equipamentos para a rede direta, atendendo a 13.108 crianças. Ofertou 2 redes indiretas e 63 conveniadas com atendimento a 14.402 crianças.
Mário Covas	1983-1985	Colocou em funcionamento: 113 equipamentos da rede direta, 24 da indireta e 77 conveniada.
Jânio Quadros	1986-1988	Foi extinta a Secretaria da Família e Bem-Estar Social – FABES, responsável pela manutenção das creches.
Luiza Erundina	1989-1992	Foi aberto um processo de discussão e reflexão sobre as práticas assistenciais e educativas., resultando o documento: Política de creches da SEBES. Foram realizados os primeiros concursos públicos para a rede direta. Foram criados 50 novos equipamentos, sendo 317 creches diretas, atendendo a 33.225 crianças.
Paulo Salim Maluf	1993-1996	Valorizavam prioritariamente a rede de creches indiretas e conveniadas em detrimento da rede direta. Como estratégia transferiu 47 unidades da rede direta para a administração da indireta. Foi um período marcado pela falta de funcionários, ausência de investimentos para formação e diminuição de atendimento da rede direta, que atendia a 33.225 crianças em 1992, para 25.777 nos anos 2000.
Celso Pitta	1997-2000	

Fonte: Adaptado de Panizzolo (2017, p. 11-13).

Em 28 de dezembro de 2001, foi regulamentado o Decreto 41.588, que transferia as creches da Secretaria de Assistência Social (SAS) para a Secretaria Municipal de Educação (SME). Anteriormente, neste mesmo ano, sob o Decreto nº 40.268 de 31 de janeiro de 2001 (disponível no anexo A), em seu artigo 4º, altera a denominação de creche para Centros de Educação Infantil.

### 3.1.1. O perfil do profissional do CEI

Panizzolo (2017, p. 13) descreve que na gestão da prefeita Marta Suplicy (2001-2004) foram publicadas várias portarias pelas secretarias de Assistência Social e de Educação, para que as creches fossem integradas a esta última, definitivamente. Em janeiro de 2002, os Centros de Educação Infantil já apresentavam uma estrutura legal para a integração, sendo que em 13 de fevereiro de 2002, foi promulgada a Lei nº 13.326 (conforme anexo B), que definia os critérios necessários para a efetivação da integração das creches ao Sistema Municipal de Ensino — dentre eles: a construção de equipamentos em locais de expressivo crescimento populacional; a normatização do horário, do funcionamento e da capacidade física dos equipamentos; o controle da demanda e a disponibilização de vagas em quantidade para o atendimento pleno da demanda municipal.

Diante de toda essa trajetória social e política em que transcorreu a educação de crianças pequenas e de bebês no município de São Paulo, ficam as perguntas: Quem era esse professor de Educação Infantil? Qual o papel que ocupava? E, não menos importante, como se constituiu a sua figura ao longo dos anos descritos até o momento?

A história do profissional da infância, apesar de muita luta, revela a identidade unilateral de gênero, ocupada, por muito tempo, exclusivamente por mulheres, revelando uma grande desigualdade social. Almeida <sup>24</sup>(1998, p. 37 *apud* MICARELLO, 2013, p. 215), destaca:

[...] A ênfase nos dotes femininos como condição fundamental para o exercício da tarefa de educar teve repercussões no modo como a docência, de modo geral, e à docência para a criança pequena, em especial, foram constituindo uma profissão. Discutindo a relação entre mulheres e educação no Brasil, [...] o cuidado com crianças não fugia à maternagem, o magistério representava a continuação de sua missão — da mulher —, nos moldes propostos pelos positivistas e higienistas num século XIX e de acordo com o imaginário social acerca do papel feminino. Diante das restrições a que se viam submetidas pela sociedade brasileira em fins do século XIX e início do século XX, as mulheres encontraram no magistério uma alternativa possível para o ingresso no espaço público e a conquista de alguma independência. Entretanto, esse ingresso não se deu em igualdade de condições com os homens que ali se encontravam [...].

Esse era o panorama constituído, mundialmente, sobre o ingresso da mulher na vida pública: um período transitório, marcado pelas visões duais que a mulher enfrentava entre o privado e o público. Entretanto, o mais curioso é que essas ideais sobre o papel da trabalhadora das infâncias estar atrelado à maternagem, não estavam obsoletas no enfrentamento da mulher

---

<sup>24</sup> ALMEIDA, J. S. **Mulher e educação: A paixão pelo possível**. São Paulo: Edunesp, 1998.



trabalhadora ainda em meados do século XX. Nitidamente percebemos tais conjecturas dessa ordem quando nos atentamos para a carreira das servidoras, ou melhor, das profissionais de Educação, enquanto a creche estava sobre a gestão da SAS. Tanto é assim, que a função das professoras, no primórdio das creches, confundia-se com outras ações, como descrito por Haddad (2016, p. 63):

A identidade do profissional de creche foi construída, as funcionárias se apoiavam na função de provedoras de cuidados básicos e asseguravam-se desse papel através da prática de uma rotina excessivamente automatizada e de seu resultado imediato: a criança engordando, tornando-se mais limpa, bonita e bem-comportada. Conforme dominavam o conhecimento das tarefas rotineiras, aumentava a sua condição de capacitada, apta e hábil no cuidado da criança. Com isso, elas tendiam tanto a se apropriar do espaço da creche, inclusive da criança, como a excluir os familiares, por julgarem-nos incompetentes no cuidado de seus filhos.

Descrições essas, que nos servirão de aporte para a análise das cenas do capítulo 4 desta dissertação, no que diz respeito aos valores subjetivos (construídos historicamente) dentro das *práxis* pedagógicas e sociais no papel do educador da infância, ainda atualmente. Entretanto, o que podemos destacar é que, durante o processo de transição das creches da SAS para a SME, muitas mudanças — de ordem estatutária, política e organizacional — aconteceram, uma vez que a maioria das profissionais que trabalhava dentro das instituições de ensino eram tidas como Auxiliares do Desenvolvimento Infantil (ADI). Para compreender a situação dos profissionais da época, é preciso rever como era feita a demanda organizacional entre os cargos ocupados e a formação de cada profissional, cuja historicidade é ilustrada por Godoi (2015, p. 21);

O processo de expansão das creches diretas na cidade de São Paulo, durante as décadas de 1970 e 1980, provocou mudanças na organização do quadro de profissionais que atuavam nessas instituições. Houve a criação de novos cargos, como o de Pajem, Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) e o de Professor(a). As pajens deveriam cumprir uma jornada de 40 horas e ter estudado até a 4ª série; das ADIs era exigido o 1º grau completo, com uma jornada de trabalho de 40 horas semanais; já os(as) Professores(as) deveriam ter cursado o 2º grau completo e cumprir uma jornada de 20 horas semanais.

Perante todas as demandas que aconteciam na Rede Municipal de Ensino, havia, em âmbito federal, prerrogativas institucionais que referendavam a formação do profissional da Educação Infantil, demonstrando que foi no início dos anos de 1970 e nas décadas seguintes que ocorreram períodos expressivos para esse nível de ensino. Martins Filho (2020, p. 75) destaca esse momento histórico;

Em meados da década de 1970, o parecer nº1600/1975 do Conselho Federal de Educação regulamentou a formação do professor da pré-escola no curso de magistério de 2º Grau, acrescentando mais uma série aos três anos de

formação do magistério. Um ano a mais na formação das professoras primárias as habilitaria ao exercício da docência com crianças bem pequenas e bebês. Esse fato demonstra que nasce no Brasil, já na década de 1970, o reconhecimento da diferença da docente que atuará em creches e pré-escolas em relação às demais docentes.

Na Rede de Ensino do Município de São Paulo, esses profissionais precisariam adequar-se ao que estava proposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que no seu artigo 29 estabelece que

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Godoi (2015) destaca que o texto original atendia à criança até seis anos antes da implementação do ensino fundamental de 9 anos, revogado pela Lei nº 11.274, de 2006 (conforme anexo C). Em decorrência da promulgação da LDBEN, fica estabelecido um prazo para que as creches pudessem integrar-se aos Sistemas Municipais de Ensino, o que impactou diretamente a identidade dos profissionais que trabalhavam nas instituições de ensino. Esses profissionais, apesar de não possuírem a formação adequada como estipulava a nova legislação, tiveram um breve período para se ajustar e não foram, de maneira alguma, “descartados” de suas funções. A maioria aceitou a formação oferecida pela SME e seus diplomas foram qualificados para que pudessem continuar na carreira. Santos (2017) descreve o percurso da formação docente oferecido para esses profissionais, que ocorrera de maneira exponencial, através de grandes organizações;

A grande maioria das ADIs não possuía formação docente. Por essa razão, a Administração Municipal decidiu criar um programa específico de formação cujo objetivo era oferecer a habilitação para docência a partir de um curso normal de nível médio (nos termos da LDB/1996). O programa, denominado ADI Magistério, foi coordenado e implementado em parceria com a Fundação Alberto Vanzolini em duas etapas. A primeira, com 1015 vagas, era destinada às ADIs que possuíam apenas o Ensino Fundamental completo. Para elas, o curso tinha dupla função: Certificar a conclusão do Ensino Médio e habilitá-las ao exercício do Magistério com total de 2800 horas. A segunda etapa, com outras 2805 vagas, era destinada apenas para aquelas que haviam concluído o Ensino Médio e oferecia um total de 1600 horas de formação (SANTOS, 2017, p. 32).

Godoi (2015) afirma que a trajetória foi longa, o que demandou muita força e luta. Em 2003, novamente por força de lei administrativa e, já estando em acordo com as premissas previstas em lei para que as creches se adequassem à Secretaria de Educação, os cargos de ADI foram transformados em Professor de Desenvolvimento Infantil (PDI). A partir dessa data, somente por vias de concurso público e com a formação para exercer a função é que

poderiam ingressar na rede. Em 2010, nova transformação dos cargos: o então professor de desenvolvimento infantil (PDI) passa a ser professor de Educação Infantil (PEI). No ano de 2018, cria-se o Projeto Especial de Ação (PEA), um marco que possibilitava aos professores apropriarem-se da formação em rede, ou seja, foram oferecidas duas horas individuais para o planejamento de atividades/experiências educacionais para as crianças, e três horas de trabalho coletivo destinados à formação em serviço.

Os documentos e as ações formativas anteriores ao PEA tiveram um caráter mais progressista, pois traziam no seu bojo concepções importantes sobre a formação daqueles que já estavam na rede e para as próximas gerações, uma vez que nas gestões mais progressistas, de Luiza Erundina (1989-1992), Marta Suplicy (2001-2004) e Fernando Haddad (2013-2016), referendava-se o que Paulo Freire (1996, p. 20) já postulava:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-lhe alheada, de um lado do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica.

A trajetória dos profissionais da Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo — especificamente, no período em que houve a mudança entre as secretarias do SAS para a SME — foi marcada por uma longa história que merece destaque, pois revela a própria concepção da identidade da creche. Ainda há muito o que caminhar, seja nas concepções de criança, enquanto sujeito de direitos e produtor de cultura, seja no que diz respeito à própria formação do professor. Esta trajetória até os dias atuais é definida da seguinte maneira por Campos<sup>25</sup> (2007 *apud* FRANCO, 2009, p. 152):

Algo totalmente diverso ocorre quando, quase pela porta dos fundos, a creche vai sendo incluída ao lado da pré-escola, inicialmente em estudos, debates e pesquisas e mais tarde na legislação. Esse foi um processo de natureza distinta, pois [...] se tratava de incluir um objeto novo, estranho, que trazia consigo outra história e configuração. Pode-se dizer que o objeto creche sempre foi marginal enquanto objeto de pesquisas e, até um certo momento, enquanto objeto de políticas públicas.

O papel do educador dentro dos CEIs, enquanto profissional da primeira infância, ainda é marginalizado. Traz no seu percurso dilemas que se instauraram por muito tempo. É

---

<sup>25</sup> CAMPOS, Maria Malta. **Campo de domínio da Educação Infantil e Fundamental**. Texto apresentado na 30ª reunião da ANPEd, 2007.

preciso um empenho qualitativo para que se perceba que o espaço da creche vai além do cuidar, que embora tenha tido em seu bojo uma visão higienista ou como um “mal necessário”, muito se avançou depois da própria Constituição Federal (1988) e da LDBEN (1996). Seus profissionais ainda sofrem com alguns dilemas de ordem política e estrutural, como destacam Ortiz e Carvalho (2012, p. 24-25):

Apesar de todo o esforço encontrado que vem fazendo o MEC, as secretarias de educação e os gestores da educação infantil, o caminho para que as instituições sejam espaços educativos, com os profissionais formados e propostas pedagógicas próprias, ainda está sendo trilhado. A formação é uma questão sensível. Por um lado, a exigência proposta pela LDB de que todos os profissionais da educação infantil tenham curso superior é um grande benefício para as crianças que são atendidas nas instituições como para os profissionais que atendem, inclusive para o próprio país que aumenta seu nível cultural e social.[...] o baixo salário dos professores não lhes permite realizar seus estudos em instituições de qualidade, de forma que criamos uma profissão, a de professor de educação infantil, que não tem formação inicial disponível, ainda mais porque os cursos de pedagogia, que os habilita, em sua maioria não atendem às especificidades da faixa etária de 0 a 3. Com o fim do magistério e do curso normal superior não temos instituições superiores que formam professores para assumirem a educação infantil.

O que defendemos, e ainda nos inspira durante todos estes anos, é nosso compromisso afetivo e efetivo com as infâncias, e toda a sua expressividade cultural e histórica. Freire (1996, p. 53) afirma: “É esta força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. E não apenas permanece, mas cumpre, como pode, seu dever”.

Consideramos que, apesar das adversidades históricas que reverberaram nas marcas atuais, o papel do professor de Educação Infantil no Município de São Paulo avançou consideravelmente, como, por exemplo, quanto à formação em rede dedicada aos estudos dos documentos oficiais, entre outras demandas. Entretanto, necessita ser — tanto na mídia como na sociedade em geral — constantemente provada a sua identidade profissional. Não é a “tia”, nem o “tio”! É o profissional das infâncias que vive suas pluralidades dentro deste município tão extenso, com realidades discrepantes, fenômenos territoriais singulares e sujeitos históricos.

### **3.2. A voz e a escuta do bebê e da criança pequena no acolhimento**

É preciso [...] reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza

política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança [...] Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca (FREIRE, 1996, p. 53).

O educador da primeira infância tem como desafio compreender a concepção de infância e criança, suas singularidades, diversidades e potencialidades; entretanto, é essencial que identifique a criança que vive — ou já viveu — dentro de si. Friedmann (2020, p. 26) enfatiza: “quando provoço os meus interlocutores a escutarem e observarem as crianças, acredito que isso só é possível se escutamos, observamos e resgatamos, antes, a criança que fomos um dia”. As marcas e lembranças que o educador da primeira infância traz consigo revelam o sujeito social que se tornou. As suas concepções, valores e ações são elementos construtivos para a compreensão dos conceitos de infância e criança, subjacentes em sua *práxis* didático-pedagógica. Em relação aos conceitos de infâncias e crianças, o autor supracitado (2020, p. 30-32), assim os define:

**Infância-** É nessa fase do ser humano que tudo começa, tanto o que é da natureza genética quanto o que decorre das relações e dos vínculos que cada pessoa estabelece com seu entorno. [...] esses e outros fatores interferem significativamente nos primeiros anos de vida, de forma dinâmica, na formação de cada indivíduo, fase em que as crianças mostram e se expressam de maneira mais pura, menos contaminada e mais transparente, seus potenciais, emoções, dificuldades, medos e tendências. [...] Ser criança e viver a infância depende muito das referências e expectativas da família, da escola e da comunidade em que cada uma cresce.

**Criança-** A conotação desse campo é de ordem psicológica. Com efeito, nas disciplinas originadas da psicologia comportamental, o discurso que trata das “fases de desenvolvimento” da criança adquiriu marcante legitimidade. Nessa linha há um ‘ideal’ de criança e as teorias de desenvolvimento foram fundamentais desde o início do século XX, para o estabelecimento de parâmetros de ‘normalidade’[...] que foram mudando no decorrer da história com o advento dos direitos universais e dos avanços da psicologia do desenvolvimento.

A criança é, portanto, um ser social e histórico, cujas construções adaptam-se, constantemente, em seu universo vivido, ora pragmático ora romantizado — dualidades constituídas ao longo da sua história social. Sobre os conceitos de criança e infância, a Orientação Normativa nº 01 de 2013 (ON nº01/2013) revela que

As concepções sobre criança e infância são construções sociais, históricas e culturais que se consolidam nos diferentes contextos nos quais são produzidas e a partir de múltiplas variáveis como etnia, classe social, gênero e condições socioeconômicas das quais as crianças fazem parte. Considerando tais elementos e a sua relação com a imagem de criança construída no tempo e na história, pode-se afirmar a existência de múltiplas infâncias e de várias formas de ser criança (SÃO PAULO, 2014, p. 13)

A constituição dos sujeitos não deve ser entendida, aqui, dentro de uma visão inatista — somente de forma biológica —, tampouco valer-se dos conceitos ambientalistas, cuja concepção se baseia na condição de estímulos favoráveis para assegurar o desenvolvimento humano. Diante desses impasses metodológicos, Oliveira (2011, p. 130) — valendo-se das contribuições da Vertente interacionista —, enfatiza que o entendimento do ser humano está em constante formação:

[...] o desenvolvimento humano não decorre da ação isolada de fatores genéticos que buscam condições para o seu amadurecimento nem de fatores ambientais que agem sobre o organismo, controlando seu comportamento. Decorre, antes, das trocas recíprocas que se estabelecem durante toda a vida entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro. Como todo organismo vivo, o humano inscreve-se em uma linha de desenvolvimento condicionada tanto pelo equipamento biocomportamental da espécie quanto pela operação de mecanismos gerais de interação com o meio.

Somos seres humanos viventes em uma sociedade plural, com valores e padrões construídos historicamente. A amplitude de preceitos e ensinamentos que incidem na diversidade é ainda mais reveladora neste mundo contemporâneo, uma vez que os “portões” das fronteiras estão abertos. O mundo se revela — ao menos deveria — expandido para as diferenças e para a pluralidade cultural. Acolher o diferente, o que se gosta ou não entende, o que se identifica pelas similaridades, ou mesmo seguir o caminho transparente da ética, são pontos de partida para a escuta destes seres tão pequenos que vivem em uma diversidade de saberes e de fazeres. Sobre o respeito à diversidade e a escuta sensível, lembra-nos o saudoso patrono da educação brasileira:

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou a menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e, se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, *de cima para baixo*. Sobretudo, me proíbo de entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me a *escutá-lo* ou *escutá-la*. O diferente não é o *outro* a merecer respeito é um *isto* ou *aquilo*, destratável ou desprezível (FREIRE, 1996, p. 47, grifos do autor).

Acolher, a partir da escuta atenta de uma criança, significa compreender, também, que são ouvintes e vociferantes potentes. Segundo Rinaldi (2016, p. 238), “Elas escutam a vida em todas as suas formas e cores. [...] Desde o início demonstram que têm voz, que sabem como escutar e que querem que os outros lhe deem ouvidos”. O adulto que compartilha desta relação, seja ela próxima ou equidistante, precisa estabelecer um diálogo empático, que está presente nas primeiras relações de apego, e conseqüentemente, nos vínculos que se instituirão com as figuras com as quais as crianças conviverão. Especialmente nos dias atuais, cujas relações fora

do ambiente familiar estão se constituindo muito precocemente. Devido ao ingresso de recém-nascidos, bebês e crianças pequenas em instituições escolares, é preciso que este diálogo empático seja exercitado.

Para estabelecer um diálogo com a infância, é necessário valorizar e sentir suas necessidades profundas, conhecer os interesses que promovem a aprendizagem de cada criança e os ritmos pessoais produzidos a partir das aproximações e distanciamentos de outros seres e objetos. A infância deve ser compreendida na descontinuidade de sua aprendizagem a partir do significado dos seus silêncios, suas pausas, suas repetições e mudanças nos campos emocionais. Um diálogo com a infância deve aceitar seus tempos de aprender, reconhecer e inventar: tempos e sentidos de um processo vital e dinâmico, marcados pela direção de suas intenções (CABANELLAS et al., 2020, p. 70).

Acolher representa a valorização das escutas infantis, respeitando seus momentos de dependência e independência com as figuras de apego, a fim de compreender profundamente suas especificidades. É um acolher empático, ou seja, colocar-se no lugar do outro. Para Antonio e Tavares (2019, p. 34), “a relação empática pode ser predominantemente afetiva: sentir como o outro. E pode ser predominantemente cognitiva: ver o mundo como o outro vê”. Essas relações, construídas através das relações subjetivas que se estabelecem, possuem características humanizadoras, destacadas — inclusive — no “Currículo Integrador da Infância Paulistana”:

O exercício constante de se colocar no lugar da criança, compreendendo o seu ponto de vista de forma ética, respeitosa, acolhedora e sem julgamentos é cuidado. Educam-se pelas forças do exemplo das atitudes respeitadas, éticas democráticas, exercidas pelos adultos na relação com bebês e crianças, e isso é cuidado. Cuida-se acolhendo, ouvindo, encorajando, apoiando no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, de cuidar de si, do outro [...] (SÃO PAULO, 2015a, p. 25).

A escuta de si mesmo, como já mencionada, revela a capacidade de interação entre adultos e crianças, mas não uma interação de fazeres e práticas pouco expressivas! Trata-se de uma relação dialógica que se inicia de forma introspectiva, cuja figura do educador demanda do exercício do desenvolvimento das competências relacionais. Para que possa pautar-se nas ações de acolhimento é preciso, primeiramente, estar disponível para a própria escuta. Rinaldi (2016, p. 237) considera que

Também é essencial que escutemos cuidadosamente a nós mesmos, ao que somos e ao que queremos. Às vezes, passamos tão rápido por nossas vidas que perdemos a coragem de nos conhecermos. [...] escutar significa estar aberto às diferenças e reconhecer o valor no ponto de vista e da interpretação do outro. [...] Escutar é um verbo ativo que envolve dar significado e valor às perspectivas dos outros.

O processo de escuta é mais do que a concepção dialógica entre emissor e receptor, Rinaldi (2016, p. 234-36) define: “a capacidade de escuta é expectativa recíproca, que permite a comunicação e o diálogo, é a qualidade da mente e da inteligência humana que está claramente presente nas crianças sobre a relação entre aprendizagem individual e em grupo”. Acontece de forma dinâmica e, portanto, recíproca, em que todos os partícipes se correlacionam numa empreitada única de trocas empáticas e possibilidades ativamente efetivas. Staccioli (2013, p. 37-38) conceitua expressivamente o termo escuta como parte de um trabalho, de um fazer pedagógico acolhedor que compreende as necessidades reais dos interlocutores ativos:

A escuta é um trabalho ativo por parte de quem ouve. [...] significa assumir uma postura de investigação, significa se colocar na perspectiva da criança que está querendo entender os mecanismos da linguagem, e significa tentar compreender quais hipóteses a criança está construindo. Escutar significa aceitar construções que talvez não correspondam à regras usuais da língua. [...] é algo mais do que uma técnica didática: a escuta exige que o ouvinte se coloque na pele do outro, que se sintonize com ele, que mude o seu modo de ver e de sentir para tentar captar o de seu interlocutor. A escuta não é uma ação passiva, um deixar acontecer, um comportamento fácil; a escuta é um agir muito ativo (mesmo que de fora possa parecer que ações explícitas não ocorrem). Quando um adulto assume uma postura de escuta, não corrige as explicações.

Nesse procedimento mais amplo da escuta, o educador rompe com a visão preconceituosa de que a criança é um ser passivo e que pouco interage. Rompe com a visão tradicional da criança “coadjuvante” da sua própria história, pois mesmo sendo tão pequena, a criança vive num mundo compartilhado, cujas “leituras de mundo” — para usar a expressão de Paulo Freire — dialogam com os seus pares.

Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da *curiosidade*, (grifo do autor) de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundamentais da produção do conhecimento. É preciso que, ao respeitar a leitura do mundo educando para ir mais além dela, o educador deixe claro que a curiosidade fundamental à inteligibilidade do mundo é histórica e se dá na história, se aperfeiçoa, muda qualitativamente [...] No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade [...] (FREIRE, 1996, p. 48).

Na concepção adultocêntrica, o adulto não considera as decisões infantis como potentes, como merecedoras de oportunidades para serem expressas, Rinaldi (2016, p. 236) destaca: “A escuta ocorre dentro de um ‘contexto da escuta’, em que se aprende ouvir e a narrar, e cada indivíduo sente-se legitimado”. Não se pode, portanto, tomar decisões sem possibilitar a escuta ativa dos bebês e das crianças pequenas. Friedmann (2020, p. 42) nos possibilita uma condição de reciprocidade universal para que possamos respeitar as crianças em seu universo:



Os adultos colocam-se muito mais no papel de quem ensina, corrige, dita regras e orienta, do que no papel de quem escuta ou observa para conhecer e reconhecer as singularidades de cada criança ou grupo infantil. Ao escutar crianças, o grande desafio é desapegar de nossas crenças e convicções, no que diz respeito a como deveria ser e/ou agir uma criança considerada ‘normal’. Somos desafiados a ter a coragem de nos ‘perder’ e mergulhar nos seus universos; de nos abrir para conhecer a essência, os temperamentos, as necessidades, os interesses e os potenciais de cada uma daquelas crianças com quem vivemos ou convivemos.

É preciso romper com a visão adultocêntrica, que desconsidera a robustez do protagonismo infantil. Para Zabalza (1998, p. 20), “A criança pequena é ‘competente’ [...] ao entrar na escola já traz consigo vivências e destrezas (competências de diversos tipos e com diferentes níveis de evolução) que a escola aproveitará como alicerces do seu desenvolvimento.” Assim, as habilidades e competências inerentes do fazer infantil projetam para novas ações cotidianas potentes, em um ir e vir de reconstruções de saberes. Por conseguinte, Friedmann (2020, p. 39) ressalta as singularidades do protagonismo infantil logo nos primeiros anos:

Nos primeiros anos de vida, crianças são protagonistas de forma permanente: elas são o centro das atenções e expressam, de inúmeras maneiras, quem são e o que vivem. [...] O protagonismo é exercido espontaneamente pelas crianças, a partir das possibilidades e oportunidades de elas usufruírem de tempos e espaços para se expressarem e se colocarem no mundo. Na ausência dessas oportunidades, as crianças podem vir a sofrer danos psíquicos profundos que se manifestam, por exemplo, por meio de explosões de raiva, comportamentos violentos, agressividade ou depressão, ausência de interesse, evasão ou falta de integração nos grupos de convivência. Podem sofrer, ainda, doenças psicossomáticas e outras reações e desvios de comportamento. Restrições impostas às crianças, no sentido de elas poderem ou não exercer o protagonismo em suas vidas, podem trazer consequências complexas para os seus processos de desenvolvimento e adequação, tanto em suas famílias, quanto nas instituições ou nos grupos sociais em que convivem.

O protagonismo das crianças pequenas e dos bebês dentro das unidades escolares (UEs) acontece mediante suas ações e descobertas cotidianas. Contudo há um adulto que os escuta e lhes dá voz, ou seja, os acolhe. Segundo Ortiz e Carvalho (2012, p. 31), este adulto “é alguém que tem funções importantes na constituição psíquica e no desenvolvimento da criança. É importante pensarmos que esse outro, adulto, é que insere o bebê no mundo e em suas infinitas possibilidades”. Essa inserção é acolhida mediante as particularidades de cada indivíduo, bem como na valorização das potencialidades percebidas. Para Òdena (2010, p. 16),

[...] é preciso que se valorize a autonomia dos bebês e das crianças pequenas, para que possam protagonizar seus atos, sem a intervenção direta dos adultos, com prazer e desejos tipicamente relacionados ao desenvolvimento de uma

criança que cresce vigorosa num mundo que a acolhe. Consolidando a segurança afetiva, baseada numa relação carinhosa.

O “Currículo da Cidade: Educação Infantil” (SÃO PAULO, 2019b) considera a criança pequena e o bebê como sujeitos de direitos e protagonistas de suas infâncias. Traz as considerações sobre a escuta infantil na inteireza dos fazeres e dos saberes e nas relações com os adultos/professores do seu entorno.

Escutamos os bebês e as crianças quando os observamos, quando registramos o que vamos aprendendo com eles e sobre eles, isto é, escutamos os bebês e as crianças quando buscamos entender as suas particularidades, conversando com eles e com suas famílias/responsáveis. Escutamos os pequenos quando consideramos as suas iniciativas, quando os acolhemos e respeitamos os seus sentimentos (os bebês e as crianças que chegam tristes, os que chegam chorando e também os que chegam alegres, curiosos, os mais calados e os ‘perguntadeiros’). Também ‘damos colo’ para quem precisa e espaço para crescer para quem chega sem nenhuma aparente demanda. A escuta também se concretiza quando chamamos bebês e crianças a participar de seus cuidados e da vida diário na UE. A escuta acontece sempre que as(os) professoras(es) fazem boas perguntas para os bebês e as crianças e esperam alguma manifestação deles (SÃO PAULO, 2019b, p. 74).

A escuta dos profissionais da Educação Infantil ultrapassa os sentidos da audição e da fala, mas acolhe o mundo das crianças em sua completude de ideias e sentimentos; vai além dos muros da escola, pois dinamiza as infinitudes das infâncias que são ressignificadas nos tempos e nos espaços, a fim de desfrutá-los em suas atividades, ora simbólicas, ora exploratórias, ora mediadas pela ação dos adultos do entorno, ora libertas com ou sem seus pares. Para Staccioli (2013, p. 29), a ação educativa e o acolhimento são “métodos” de trabalho que não se distanciam:

Não há contradição entre acolhimento e ação educativa. Na medida em que se procura acolher as coisas que vêm das crianças (prevendo uma ação antes que os pedidos sejam explicitados), se está construindo uma didática com base na vida real, no cotidiano, nas reais exigências das crianças. Hoje, essa nova atenção à criança e ao seu mundo nos livra do risco de um espontaneísmo difundido e de um ativismo equivocado. Acolher não é submissão aos eventos casuais, mas, ao contrário, é reconhecer que a vida real também é cultural — ou pode assim sê-la —; é reafirmar que ‘dentro’ do cotidiano amadurecem os diversos campos de experiência; é redescobrir que a diferença entre a experiência da criança e a experiência ‘disciplinar’ é apenas uma diferença de grau e não uma diferença de natureza.

O(a) professor(a), dentro de uma perspectiva educacional que respeita a voz e a escuta infantil, sendo singularmente acolhedora, assume funções que necessitam da compreensão do desenvolvimento infantil e da psicologia. A experiência Italiana, tão bem destacada na obra de Staccioli, “Diário do acolhimento na escola da infância” (2013), atribui ao papel do(a)

professor(a) uma competência relacional que abrange as relações que se estabelecem dentro e fora da escola, como fator preponderante para atender às necessidades dos bebês, crianças pequenas e suas famílias. Catarsi (2013, p. 10-11) descreve a competência relacional do professor dos profissionais das infâncias:

A competência relacional do professor revela-se, enfim, fundamental para estabelecer relações gratificantes e ‘encorajadoras’ com as crianças, tendo-se a convicção de que o comportamento dos professores é essencial para o desenvolvimento de personalidades equilibradas e, também para o próprio sucesso das crianças nas atividades escolares [...]. [O professor] precisa ser capaz de compreender a realidade específica de cada criança, tomando consciência dos eventuais problemas que podem surgir da sua história pessoal ou do ambiente familiar de origem [...]. É preciso lembrar que, quanto à comunicação não verbal, a atitude de acolhimento passa por comportamentos não verbais: olhares, gestos, postura do corpo e tom da voz. [...] A proximidade física, evidentemente, confere segurança à criança, que se sente segura também com a atenção que o adulto demonstra quando olha diretamente ou quando lhe dirige regularmente o olhar enquanto desenvolve uma atividade em grupo. Um sinal de anuência e um sorriso são dois comportamentos não verbais que confirmam e dão segurança à criança.

Staccioli (2013) considera que as situações de apoio e confiança que os professores propiciam aos bebês e crianças pequenas são fundamentais para as relações que se estabelecem, uma vez que servirão de base para as estruturas cognitivas da vida escolar, ou seja, estão diretamente relacionadas com o desenvolvimento global das crianças, o que ultrapassa os horizontes da vida escolar. Assim, Rinaldi (2016, p. 236-237) considera que a competência relacional do professor está nitidamente atrelada à pedagogia da escuta e às suas intenções dialógicas ativas:

A pedagogia da escuta não é apenas uma pedagogia para a escola, mas também uma atitude para a vida. Pode ser uma ferramenta, mas também pode ser algo mais. Significa assumir responsabilidade pelo que é compartilhado. Se precisamos ser ouvidos, então escutar é uma das atitudes mais importantes para a identidade do ser humano, começando no momento do nascimento, antes de nascermos, vivemos nove meses no corpo de nossas mães. Portanto, crescemos como ouvintes cercados de diálogos, e escutar torna-se uma atitude natural que envolve sensibilidade a tudo que nos conecta aos outros — não apenas ao que precisamos aprender na escola, mas também ao que precisamos para viver nossas vidas.

Da pedagogia italiana aos “construtos” históricos do papel do professor das infâncias, há uma condição específica que caracteriza e universaliza a condição do fazer docente. Afirma Paulo Freire (1996, p. 37): “Não posso levar meus dias como professor a perguntar aos alunos o que acham de mim. [...], mas devo estar atento à leitura que fazem da minha atividade com eles [...] compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso”. Cada professor da Educação Infantil tem uma identidade, tanto como sujeito histórico, mas uma que também foi

construída ao longo de sua carreira profissional. Há especificidades que se entrelaçam juntamente ao papel que o próprio ambiente, nesse caso, a creche propicia. São ações e posturas que não estão excluídas desse ambiente educativo, pois ultrapassam as relações de ensino e aprendizagem. São relações mais exponenciais, diante dos papéis que se estabelecem nesse ambiente. Ortiz e Carvalho (2012, p. 36-37) elucidam que o espaço da creche, tampouco os profissionais que ali trabalham, não substituem a família.

Embora não compartilhemos da ideia quanto ao papel da creche como substituta do ambiente familiar, consideramos, isso sim, que ela é suplementar à família e que tem suas especificidades. Importante distinguir o que é próprio de cada um desses papéis — família e creche; mãe e educador — podendo inclusive apontar similaridades. É importante considerar alguns aspectos da função do educador de creche como fundamentais no estabelecimento de uma relação consistente, como a qualidade do olhar que dirige à criança, a atenção por ela solicitada e os diferentes papéis que pode desempenhar: não apenas o papel de suplemento à função materna [...] é possível promover um atendimento de qualidade em seus vários aspectos, concebendo a creche como além de provedora, espaço de desenvolvimento, socialização e aprendizagem — e espaço de formação psíquica de cada sujeito.

Consideramos que o papel das escolas das infâncias e dos profissionais que ali atuam estabelece uma relação conjunta, cujas estruturas sociais contribuem para a constituição dos sujeitos que ali estão: os bebês, as crianças pequenas e suas histórias. Ortiz e Carvalho (2012, p. 40-41) descrevem as especificidades do espaço da creche, além da identidade deste enquanto lugar ocupado pelas infâncias:

A creche é o lugar do cuidado, da convivência e da educação, é um lugar marcado enquanto espaço público e, portanto, espaço coletivo. Além disso, a creche é representante do campo do outro, universo símbolo da linguagem e da cultura, elemento fundamental para o advento da constituição subjetiva. E finalmente, pode ser lugar da subjetividade, pois o universo símbolo vai ser ‘lido’ e ‘vivido’ por cada um, de maneira própria. Se antes ouvimos falar muitas vezes na visão da creche como um ‘mal necessário’, aqui queremos falar de creche como realidade, como um ‘bem necessário’ e possível de ser sempre aperfeiçoado, de creche como um ambiente com o potencial de ajudar as crianças a se estruturarem psicologicamente, fazê-las crescerem, aprenderem e se desenvolverem constituindo-se como sujeitos. [...] creche enquanto lugar da infância, que ajuda a garantir que esta seja tratada de forma cada vez mais cuidadosa responsável pelas marcas que deixa na constituição do humano.

Neste espaço em que se configura a escola das infâncias, observa-se a importância da condição da escuta das crianças tão pequenas, que ainda não se expressam por meio de palavras, mas se comunicam através dos gestos, olhares, choros e risos. O corpo da criança fala por meio das expressões motoras e das intencionalidades potentes de interações, que se estabelecem a partir dos vínculos construídos entre educador e criança. A ida do bebê à creche requer elementos sensíveis para a aproximação daquele que ocupará a função materna, enquanto essa

criança estiver sob seus cuidados. Entretanto, a relação que se estabelece necessita de uma constância da atenção de um adulto de referência, para que este possa identificar as necessidades dos bebês, a fim de que os vínculos sejam estáveis. As relações vinculares que se estabelecem desde o princípio nortearão o desenvolvimento integral e saudável das crianças pequenas. Falk (2010, p. 23) enfatiza que o bebê percebe os sinais de reciprocidade dos adultos de referência, fazendo com que o vínculo se torne um elemento de segurança:

O vínculo estável e contínuo com um número reduzido de pessoas bem conhecidas e a relação privilegiada com um adulto permanente são condições fundamentais da saúde mental e do sucesso da socialização primária na primeira infância. Quando tudo o que acontece com a criança se baseia no marco de um relacionamento, de uma troca real, que lhe permite tomar consciência da pessoa que se ocupa dela e de si mesma ao mesmo tempo, só então a criança pode ser consciente da sua integridade individual e da sua identidade pessoal.

### **Figura 1 – Adulto de referência e/ou permanente**



Fonte: Falk (2010, p. 43).

Para que os bebês possam compreender esse novo mundo que lhes é ofertado, ao ingressar no ambiente escolar/institucionalizado, é preciso que o educador das infâncias exercite a sensibilidade de comunicação (escuta ativa), a fim de desenvolver uma relação de reciprocidade vincular entre o adulto e a criança, pois as interações são, primeiramente, uma continuidade das vivências que o bebê traz do seu ambiente familiar. As discrepâncias de atendimento não facilitam as interações positivamente, o que causa estranhamento para os

bebês e crianças pequenas. Ortiz e Carvalho (2012) descrevem que as condições de internalização entre os objetos e/ou pessoas que farão parte do universo vivido pelos bebês necessitam de um tempo afetivo/cognitivo característico de cada indivíduo.

Inicialmente, do ponto de vista cognitivo, os bebês bem pequenos parecem não ter a consciência ou a memória, como afirmam alguns autores, de que os objetos e as pessoas existem independentemente de si mesmos, e que continuam a existir, mesmo que eles não os vejam. Aos poucos, constroem a noção de que o objeto e/ou pessoas são permanentes. Esse momento, para algumas crianças, é delicado, pois elas ‘estranham’ as pessoas que não fazem parte de seu universo conhecido e permanente. Para alguns autores, este é o marco da conscientização de si como diferente do outro: como um ser independente, um sujeito (ORTIZ; CARVALHO, 2012, p. 90).

Durante os momentos iniciais de construção dos vínculos — no ambiente institucionalizado — é importante respeitar, portanto escutar as necessidades vitais dos bebês e crianças pequenas, a fim de não as estressar diante das novas relações que se estabelecem. Segundo as autoras supracitadas, (2012, p. 90) “no primeiro ano, o bebê constrói a identidade de ‘pertencer’ a alguém [...] e ele pertence aos pais. Com a ida para a escola vai se ligar a outros adultos, daí a importância de ter vínculos estáveis e permanentes”. Os sujeitos, materialidades e espaços ainda não são reconhecidos pelas crianças inicialmente. A ideia da construção de vínculos estáveis, ou seja, na presença de um adulto permanente/referência, colabora para que as crianças possam se identificar a esses novos ambientes. Falk (2010, p. 33) descreve a importância das relações estáveis já nos primórdios da vida dos bebês:

As aquisições importantes dos primeiros meses e anos de vida somente poderão se integrar à personalidade, em processo de estruturação, se a criança receber todas as impressões e desenvolver todas as experiências no contexto de um sistema estável de vínculos interpessoais. Este sistema de relacionamento é indispensável para a sua segurança afetiva, com a finalidade de que ela possa suportar todas as frustrações inevitáveis e necessárias para a maturação da sua personalidade. A criança tem a necessidade de relações estáveis para poder, por meio da imitação, da assimilação e da identificação, se apropriar do sistema de valores da sociedade, das normas de julgamento, das regras de comportamento e também das interdições.

As relações de respeito e confiança são os marcos iniciais para que qualquer outra atividade posterior possa ocorrer, aliás, as demais ações que comporão a rotina de um espaço tão singular como o da creche são configurados a partir de um planejamento de reciprocidade, cujas relações de apego possam se fortalecer através dos cuidados diários, como na organização do ambiente seguro e instigante, em uma alimentação e trocas de fraldas respeitadas, em um banho afetivamente calmo, além de elementos que propiciem o desenvolvimento da autonomia.

Soares (2017, p. 22) enfatiza a regularidade das ações cotidianas a partir dos gestos e ações feitas pelo educador de forma sutil e, principalmente, previsível:

Para que o sentimento de segurança do bebê seja favorecido deve haver regularidade de tempo e espaço e as tarefas do cuidar precisam ser realizadas com atenção e dedicação, nunca de forma mecânica ou apressada. O educador tem que dispor de tempo o suficiente para que o bebê aproveite bem a experiência, desfrutando de cada gesto de cuidado que receber. As atividades compartilhadas durante os cuidados cotidianos são percebidas pelo bebê como ações que se repetem e, com o tempo, passam a ser previsíveis. Se o adulto nomeia o que está sendo feito e antecipa o que acontecerá em seguida, facilita o início da construção de imagens em sua mente — as primeiras representações mentais —, base do pensamento. As codificações e decodificações de sinais e gestos antecipadores se transformarão, mais tarde, na linguagem verbal.

**Figura 2 – Cuidados mecanizados/apressados**



Fonte: Tonucci (1997, p. 41).

A importância de um educador de referência, bem como atividades planejadas, a fim de fortalecer vínculos e ambientes preparados para que haja interações potentes, são aspectos essenciais para o desenvolvimento das crianças. Bowlby (2002) considera que o apego se desenvolve, inicialmente, nos vínculos estabelecidos nos momentos de cuidado, nos quais as primeiras relações se estabelecem e os primeiros sinais dos bebês são interpretados por seus cuidadores, transformando-os em uma linguagem duradoura que se traduz em segurança, na

confiança do bebê para agir no mundo. Com os pais, os bebês iniciam essa relação, contudo, ainda segundo o autor, é nos três primeiros anos que essa linguagem do apego é desenvolvida.

Embora a relação de apego se constitua, primeiramente, no ambiente familiar, é na escola que ainda estará em constante formação. A figura do educador de referência não é sinônimo de substituta da mãe, mas é, temporariamente, uma parceira direta que contribuirá para o pleno desenvolvimento das crianças e dos bebês. Há muito o que se considerar sobre as questões de vínculos que os profissionais da Educação Infantil estabelecem nas relações com as crianças presentes no ambiente escolar. Sobre este aspecto, Falk (2010, p. 36) afirma:

A forma particular da relação entre a educadora e a criança exige que, ao mesmo tempo em que aprofunda o caráter pessoal dos cuidados dispensados e estabelece uma relação com a criança, a educadora tenha sempre presente que não está educando seu filho. Não pode esquecer nunca que, mesmo que tenha um papel importante na vida da criança, este é um papel transitório. [...] a competição e a rivalidade ou, às vezes, a hostilidade com os pais [...] de maneira consciente ou inconsciente, se convertem num fenômeno destrutivo para todos os participantes no triângulo pais-criança-educadora. A educadora deve ficar, conscientemente, dentro dos limites de sua profissão e controlar seus próprios sentimentos com a finalidade de evitar que as crianças se tornem objeto de suas emoções imprudentes e incontroladas.

Percebemos que no município de São Paulo, na maioria dos Centros de Educação Infantil, o educador de referência é único responsável por toda a rotina diária — desde as interações pedagógicas até aquelas do cuidado, da higiene e da alimentação. Muitas vezes, o que acontece é que os ATEs auxiliam no momento das refeições, o que muitas vezes implica as relações de apego quanto a esses cuidados. Alguns bebês protestam e não aceitam o alimento. Somente quando sua figura de apego (educador de referência) se aproxima, a criança ou o bebê volta a se alimentar. Falk (2010, p. 37) descreve a relação dos cuidados entre o educador e os bebês:

São nos pequenos detalhes que oferecem para a criança a garantia de que seu ambiente físico e humano é confiável, de que pode se mover nele com toda segurança, de que as suas necessidades serão levadas em consideração. Ela pode ter essa certeza pela maneira como são proporcionados os cuidados. Pode prever quem, quando e como lhe darão de comer ou banho; vão vesti-la ou colocá-la no berço; responderão aos seus apelos etc. Graças a isso, ela não se sente abandonada ao acaso, nem dirigida, nem manipulada em função do que parece oportuno do ponto de vista do adulto.

Costa (2020) ressalta a importância de que os profissionais da Educação Infantil conheçam a Teoria do Apego e sua relação direta na realização das interações, quando nos momentos de higiene e alimentação, a fim de que compreendam que esses momentos não sejam, meramente, realizados de forma a cumprir uma tarefa coletiva, desconsiderando o quanto esses



momentos são profícuos para o estabelecimento das relações vinculares de confiança e, portanto, potentes para o desenvolvimento das crianças. As relações de proximidade que se estabelecem dão condições para que educador e criança possam se relacionar de forma a criar vínculos saudáveis e de confiança.

### Figura 3– Alimentação coletiva



Fonte: Tonucci (2008, p. 60).

As unidades escolares que utilizam práticas profissionais que promovam o apego contribuem para a promoção de vínculos potentes e, portanto, de confiança, na relação entre bebês e crianças pequenas com seus cuidadores. Costa (2020, p. 31) evidencia que haja o “educador de referência” para que as crianças tenham alguém para confiar. Identifica que é através do “princípio da previsibilidade” que as crianças se tornam capazes de prever/anteceder os próximos movimentos inerentes à rotina. Fundamentalmente importante é a “linguagem dos cuidados”, cujo estabelecimento do diálogo através dos gestos, olhares e palavras propiciarão uma linguagem entre educador e bebês, além do “tempo de qualidade”, que abarca todas as características anteriores. É na reciprocidade dos relacionamentos que se estabelecem os vínculos, sendo assim, o apego é um “impulsionador da inteligência”. Sobre a importância das relações que se constroem durante os cuidados, Falk (2010, p. 38-39) destaca:

Se durante os cuidados o educador se aproxima com atenção e delicadeza da criança, mesmo que ela seja muito pequena; se lhe explica de início tudo

aquilo que está fazendo e acontecendo com ela; se ela sempre se empenha em compreender os sinais e as manifestações pelas quais a criança expressa seus desejos e necessidades, ela cria a possibilidade de que, independentemente da sua idade, ela ‘intervenha’, por sua vez, no processo de cuidados. [...] Tratado dessa maneira, o bebê sente-se estimado, demonstra um vivo interesse, toma parte ativa nos cuidados, expressa afeto e prazer para quem cuida dele. [...] um verdadeiro diálogo entre criança e adulto. Através do diálogo, a criança recebe recursos para emitir um sinal que influenciará os acontecimentos que lhe afetam. [...] favorece o desenvolvimento da sua autonomia, e se torna capaz de estabelecer relacionamentos afetivos autênticos e de constituir o seu ‘EU’.

A responsabilidade de como a educadora se dirige para o bebê ou mesmo para a criança pequena, diz muito das relações que se estabelecem. Gestos rotineiros, sem afeto, em que a criança não é chamada pelo nome, nem se utiliza da prática da previsibilidade (antevendo uma ação que será realizada, uma vez que a criança poderá colaborar na realização dos movimentos) são ações desconcertantes e longe de uma relação de confiança. Nesse sentido, Falk (2010, p. 39) sinaliza: “Na medida em que o bebê, como parceiro ativo, experimenta um momento de intensa segurança durante os cuidados [...] nas quais o adulto não intervém diretamente [...] constitui um apoio para a autonomia da criança”. Esse diálogo de reciprocidade fornece sinais que darão condições para o desenvolvimento sadio das crianças.

#### **Figura 4 – Linguagem dos cuidados**



Fonte: Falk (2010, p. 42).

Costa (2020, p. 20) evidencia que “a observação dos bebês nos momentos de cuidado, movimento livre e brincadeira é uma ferramenta poderosa para compreendermos que suas ações não são aleatórias. Eles pensam enquanto agem e agem enquanto pensam”, ou seja, enquanto o educador observa atentamente os movimentos livres, as brincadeiras e cria vínculos por meio dos cuidados individualizados, está contribuindo para o desenvolvimento pleno dos bebês. São, portanto, ações institucionais planejadas e intencionais, o que na pedagogia Lóczy tem extrema relevância e que são denominadas como “aleitamento relacional”, conforme descritos por Ortiz e Carvalho (2012, p. 39):

Na pedagogia Lóczy, essa proximidade relacional também é denominada de ‘aleitamento relacional’, um nome sugestivo que se refere aos fluxos sensoriais que alimentam a criança neste momento em que ela está ‘cativa’ e sensível a esse adulto. O toque, a voz, o olhar, o olfato, todos os sentidos ajudam a tornar esse momento exclusivo e fundamental. Outro termo sugestivo que remete aos sentidos é o ‘envelope sonoro’ que envolve a criança durante essas enunciações em que o cuidador antecipa suas ações junto ao bebê contando cada gesto e atitude.

O cuidado, o brincar espontâneo e a motricidade livre dos bebês são os conceitos fundamentais da abordagem Pikleriana. Vejamos, sucintamente, cada um deles, segundo Costa (2020), Soares (2017) e Falk (2010).

**Cuidado** — Os bebês precisam do adulto para que suas necessidades básicas de higiene e alimentação sejam atendidas. O papel do educador de referência/permanente, durante estes cuidados, é de atenção aos gestos, olhares e escuta atenta, a fim de fortalecer os vínculos de confiança que ali se estabelecem. A criança experimenta sentimentos de segurança, além de acumular experiências para o desenvolvimento de sua autonomia.

**Motricidade livre** — Toda a experiência de um bebê passa pelo corpo: as sensações de bem-estar ou desconforto. As relações vinculares que se estabelecerão, servirão de aporte para que os movimentos autônomos se enriqueçam, de modo a sentirem-se seguros para explorarem novos movimentos, objetos, espaços e pessoas ao seu redor. Segundo Soares (2017, p. 51), “A liberdade dos movimentos segue uma mesma sequência de posições baseadas na maturidade biológica e raramente pulam etapas, embora existam diferenças individuais no ritmo desse desenvolvimento”. Reconhecer a competência motora dos bebês e crianças pequenas corresponde ao respeito da construção do esquema corporal.

**Brincar espontâneo** — Brincando, os bebês e crianças exploram o mundo de forma prática, pois isso estimula a vontade de interagir, potencializa os sentimentos de capacidade e

de segurança. A criança, enquanto brinca, descobre formas, cores, texturas, tamanhos, além de conhecer os próprios limites e maneiras de superá-los.

Compreendida a unidade interativa que existe nos três principais conceitos, cuja base está na relação afetiva que alicerça a abordagem Pikleriana, o papel do educador é o de acompanhar e, portanto, ter uma observação atenta para reconhecer as especificidades e descobertas de cada criança. Os adultos não agem pelas crianças, a fim de estimular uma autonomia falaciosa, cujo ritmo não é o da criança, mas das expectativas do adulto. Nessa perspectiva, respeitam-se os movimentos e habilidades inerentes de cada um. Assim, a liberdade dos movimentos e das expressões manifestam-se a partir das construções e descobertas de cada bebê ou criança pequena. Segundo Mello e Singulani (2014, p. 894, “[...] a mediação do adulto é fundamental para inserir a criança nas relações humanas e com os objetos, para criar as condições para sua atividade autônoma, fazendo-as sujeito do processo que promove seu pleno desenvolvimento”, ou seja, a criança é o sujeito da atividade. As mediações do adulto têm por intenção criar condições para favorecer o desenvolvimento infantil, no qual não se ensina, mas se oportunizam situações para que, de forma autônoma, as crianças possam avançar nas relações conquistadas com os objetos, as pessoas e as materialidades do seu entorno.

Falk (2010) aponta para a maneira indireta pela qual o adulto propicia elementos para o pleno desenvolvimento das crianças: como organiza o ambiente, como oferta a diversidade de materiais, como respeita o ritmo das aquisições motoras e como apresenta uma linguagem rica durante as comunicações gestuais e verbais, que são elementos constitutivos para o desenvolvimento emocional, afetivo, psicomotor e cognitivo. Para que todos estes elementos se relacionem de forma a propiciar as condições para que as crianças avancem, de acordo com suas especificidades maturacionais, a abordagem considera quatro princípios que identificam as condições necessárias para o desenvolvimento dos bebês. São eles:

- **Autonomia** – O bebê autônomo age progressivamente por iniciativa própria diante das tarefas cotidianas que foram iniciadas por ele mesmo;
- **Relação privilegiada com o adulto** – Os momentos de cuidado seriam os momentos máximos da aprendizagem afetiva, que garante a segurança necessária para que o bebê explore outras relações e objetos;
- **Boa imagem de si** – Quando um bebê brinca de forma autônoma em uma construção, ele pode deixá-la cair e construí-la novamente. Esse ‘fazer novamente’, de acordo com sua competência e no seu tempo, traz ao bebê uma imagem positiva de si mesmo;
- **Boa saúde** – Diz respeito à boa manutenção da vida física e mental. Ser saudável é ter as condições para agir de forma autônoma. E agir de forma

autônoma significa atuar cuidando de si mesmo. [...] essa competência vem do vínculo que se estabelece com o ‘outro’. Esse outro alimenta a minha noção de competência, o que me torna mais autônomo e mais saudável (COSTA, 2020, p. 16-17).

A singularidade de cada detalhe da abordagem reflete a importância do protagonismo infantil, a partir de suas escolhas, respeitando seus ritmos e tempos maturacionais, característicos de cada indivíduo. A maneira individualizada de atendimento, tanto no trato das atividades de cuidado, como naquelas das observações intencionais frente aos aspectos psicomotores do fazer infantil, são marcos para a construção simbólica de pequenos e fundamentais diálogos que ocorrem nos diversos momentos de acolhimento, que não são, portanto, isolados e desprovidos de objetivos institucionais. O “Currículo da Cidade: Educação Infantil” considera as condições de acolhimento como fundamentais para o desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas:

Acolher responde a uma importante característica dessa etapa educativa: aprender a construir relações interpessoais e vínculos. Acolher pressupõe aprender a conhecer cada criança em seu mundo pessoal e suas experiências prévias. A partir dessa diversidade de vida, pode-se constituir um grupo que aprenda a conviver em um espaço social em que o acolhimento seja realizado pelos adultos e se estabeleça entre as crianças. Considerando a linguagem de relações com o mundo dos bebês — o bebê é corpo, sensações e emoções — toda ação de cuidado é em sua essência uma ação educativa. Assim, o ato de cuidar transcende as ações relacionadas à higiene, à alimentação, à saúde, e está presente na brincadeira e nas investigações realizadas com as crianças. Da mesma forma todo ato educativo exige atenção, cuidado e gentileza (SÃO PAULO, 2019b, p. 84).

Nas escolas das infâncias, tudo que lá existe e que se vive, respira e habita são elementos fundamentais para o desenvolvimento infantil, tais como o respeito às infâncias e às suas singularidades. A responsabilidade cativante ou a reciprocidade acolhedora transmuta os fazeres dos sujeitos que ali convivem, sonham, criam, fantasiam, sofrem, se alegram e se descobrem. Juntos se organizam e ora se desorganizam: movimentos de fragmentos de vida. Vividos por um ano letivo inteiro, às vezes em um ou dois meses, ou em um só dia.

Hoyuelos e Riera (2019, p. 47) ressaltam que “a complexidade da nossa profissão exige, também, que revisemos nossas formas de pensar e nossas convivências emocionais”, pois são, igualmente, movimentos de afeto e cultura. Tempos de cada um... acolhidos em suas manifestações, nos espaços explorados na infinitude do imaginário pueril. A criança que ainda resiste na porção do adulto, que escolheu o magistério para viver parte de sua vida, também vive as infâncias, compartilha histórias que são fundamentalmente entrelaçadas pela parceria e pelo protagonismo infantil.

## 4. A METODOLOGIA E O CONTEXTO DA PESQUISA

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa, de outro, a alegria necessária ao *que-fazer* docente. É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde sentido (FREIRE, 1996, p. 142, grifo do autor)

Esta seção tem por objetivo apresentar a metodologia da pesquisa, caracterizar a escola — universo de estudo — e as professoras participantes. Para tal, iniciamos retomando o problema e os objetivos da investigação.

### 4.1. Problema e objetivos da investigação

Esta pesquisa tem por objeto de estudo o acolhimento em um Centro de Educação Infantil. Busca responder à seguinte pergunta: Como é possível criar estratégias para sensibilizar as professoras quanto à importância do acolhimento cotidiano?

Tem por objetivo geral: Criar estratégias para sensibilizar os professores sobre a importância do acolhimento. Como objetivos específicos elencamos os seguintes: registrar memórias do cotidiano infantil; refletir sobre os dilemas nos momentos do acolhimento de bebês e crianças pequenas; elaborar narrativas (rapsódias cotidianas) como estratégia de sensibilização e reflexão para as professoras que atuam no CEI; elencar itens teóricos para ampliar o olhar sobre o acolhimento.

A hipótese é a de que as professoras que acolhem os bebês e as crianças pequenas necessitam de conhecimento teórico constante sobre a importância desse acolhimento cotidiano no CEI; assim como reflexões sobre a prática, através de rapsódias e narrativas sobre as relações afetivas entre os professores, bebês e crianças pequenas.

## 4.2. Metodologia

A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou como instrumento de coleta de dados as narrativas cotidianas, com foco a sensibilizar as professoras quanto à importância do acolhimento dos bebês e crianças pequenas em suas vivências cotidianas. Para fundamentar o conceito sobre as narrativas, utilizamos os estudos de Sousa e Cabral (2015), e sobre as rapsódias cotidianas, como proposta interventiva, utilizamos os estudos de Paulo Fochi (2015,2019).

A pesquisa qualitativa, de acordo com Lüdke e André (2018), citando Bogdan e Biklen<sup>26</sup> (1982), apresenta cinco características, a saber:

1 – O pesquisador, em uma pesquisa qualitativa, deve estar presente no ambiente em que a investigação será feita. O propósito é que o pesquisador trabalhe com as circunstâncias que ocorrem no ambiente, sem intervir propriamente, porém, com atenção nas minúcias dos movimentos que ocorrerem, tanto de objetos, quanto dos sujeitos envolvidos.

2 – O material captado na pesquisa é de extrema importância. Observa-se com detalhes as pessoas, situações e tudo que ocorre no local. De acordo com os autores, também são usados, na coleta de dados, transcrições de entrevistas, depoimentos, desenhos, fotografias e extratos de diversos tipos de documentação. Por mais insignificante que pareça alguma ocorrência, o pesquisador deve estar atento e considerá-la, para que a pesquisa tenha um caráter verídico.

3 – O processo é tão mais importante quanto o produto. O pesquisador necessita verificar de que forma a questão pesquisada mostra-se no cotidiano dos envolvidos; a fim de retirar o maior número de informações que auxiliem e facilitem a resolução do(s) problema(s).

4 – Faz-se necessário ter especial atenção na maneira como as pessoas envolvidas percebem a vida. Assim, é preciso ouvir e escutar atentamente. A informação é direcionada aos sujeitos envolvidos no estudo.

5 – Os dados analisados podem seguir um processo indutivo. A observação inicial do pesquisador ocorre com isenção da preocupação em buscar evidências que comprovam hipóteses definidas, anteriores ao estudo. Fato este que não implica que haja um quadro teórico que possa orientar na coleta de dados.

---

<sup>26</sup> BOGDAN, R.; BIKLER, S. K. **Qualitative research for education**. Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1982.

Lüdke e André (2018, p. 60) ressaltam que

A questão mais geral e mais frequentemente levantada em relação às abordagens qualitativas é a da subjetividade do pesquisador. Os partidários de uma postura mais tradicional em relação ao conhecimento científico defendem o ponto de vista de que os julgamentos de valor do pesquisador não devem afetar nem a coleta nem a análise de dados. Num outro extremo estão aqueles que afirmam ser impossível a objetividade. Uma postura mais equilibrada parece ser aquela que, reconhecendo a impossibilidade de separar os valores pessoais do processo de pesquisa, sugerem alguns cuidados especiais no sentido de controlar o efeito da subjetividade. Uma das formas de controle é a revelação, pelo pesquisador, de seus preconceitos, valores, pressupostos, de modo que as pessoas possam julgar o seu peso relativo no desenvolvimento do estudo. Na medida do possível, o pesquisador deve também revelar ao leitor em que medida ele foi afetado pelo estudo, explicitando as mudanças por ventura havidas no seus pressupostos, valores e julgamentos.

Nossa trajetória de pesquisa nos ofereceu subsídios para as construções das narrativas sobre o acolhimento dentro do universo de pesquisa, de maneira que fomos revelando aos sujeitos envolvidos as especificidades sobre as observações realizadas, descritas narrativamente e analisadas à luz dos teóricos categorizados nesta dissertação. Também salientamos aos sujeitos envolvidos que a primeira narrativa trata-se da vivência da própria pesquisadora durante os momentos de acolhimento dentro do CEI. As duas outras narrativas foram construídas a partir das experiências observadas e, portanto, revelou o quanto a pesquisadora foi “afetada pelo estudo”, como mencionado por Lüdke e André (2018).

De acordo com as referidas autoras (2018, p. 05), “O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre conhecimento construído na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa”. Segundo as autoras, a observação precisa ser feita “Na medida em que o observar acompanha ‘in loco’ as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações”.

Buford Junker<sup>27</sup> (1971 *apud* Ludke; André, 2018, p. 33) considera quatro tipos de observação:

- **Participante total** – o observador não revela ao grupo sua verdadeira identidade de pesquisador, nem o propósito para do estudo;
- **Participante como observador** – não oculta totalmente suas atividades, mas revela apenas parte do que pretende;
- **Observador como participante** – é um papel que o observador e

---

<sup>27</sup> JUNKER, B. H. **A importância do trabalho de campo**. Rio de Janeiro: Lidador, 1971.



os objetivos são revelados ao grupo pesquisado desde o início;

– **Observador total** – é aquele em que o pesquisador não interage com o grupo observado.

Nesta pesquisa, nosso papel foi de “observador como participante”, pois “[...] Nessa posição o pesquisador pode ter acesso à uma gama variada de informações, até mesmo confidencias, pedindo cooperação ao grupo” (*Ibidem*, p. 34).

Diante das possibilidades de uma escrita narrativa que contemplasse o observado e também o vivido pela pesquisadora, nos desafiamos na busca de uma proposta que pudesse corroborar para as respostas da nossa maior indagação: É possível sensibilizar as professoras quanto à importância do acolhimento? Fochi (2015), ao mesmo tempo que nos possibilita ações para uma proposta interventiva, também nos auxilia nas concepções sobre as narrativas, possibilitando-nos uma proposta que permitiu adentrar no universo das infâncias, sem que necessitássemos de uma metodologia de pesquisa “engessada” e contraproducente.

[...] problematizar o acoplamento de metodologias consagradas em pesquisas, visto que o campo de conhecimento no qual as realizamos está situado em um âmbito que exige desprendimento maior aos movimentos do próprio campo. Dessa forma, convoca o pesquisador para a construção de sua caixa de ferramentas, elegendo o que irá colocar dentro dela, tomando consciência do que é necessário (FOCHI, 2015, p. 61).

O autor continua suas considerações acerca das metodologias de pesquisa quando menciona os estudos realizados em ambientes laboratoriais e que pouco traduzem a realidade da Educação Infantil e suas especificidades. Fonseca<sup>28</sup> (1998, p.76 *apud* Fochi, 2015, p. 61) descreve: “[...] estamos também adentrando uma zona mal definida, mapeando maneiras de ver e pensar o mundo que não são homogêneas, nem estanques”. As narrativas, mais do que um ato que expresse as experiências, inquietudes e reflexões sobre a vida pessoal e profissional, são um instrumental — postulado, inclusive, no “Currículo da Cidade” — que compõe as tessituras das infâncias.

Na história da humanidade, os seres humanos sempre contaram histórias. Os griots, os pajés, os cordelistas, os contadores de causos sempre estiveram presentes, e a sua função era conservar a memória e tecer a história. [...] Nas vivências diárias de bebês e das crianças, os outros seres humanos conversam com elas continuamente, os espaços têm cores, o leite tem cheiro, os objetos apresentam diferentes texturas, os sons se propagam e, desde muito cedo, eles escutam muitos ruídos. Em outras palavras, o mundo se oferece aos bebês e às crianças, e elas, a partir da experiência acumulada e da sua capacidade de

---

<sup>28</sup> FONSECA, C. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Anais da XXI Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, set. 1998.

dar início a uma nova ação, começam a estabelecer relações e fazer transformações. [...] Os percursos de narrativas exigem do(a) professor(a) um olhar atento para promover as expressões e os registros das crianças, e também para garantir seus próprios registros (SÃO PAULO, 2019b, p. 135-136).

As narrativas cotidianas revelam experiências que podem ser desmembradas em novas ações, a fim de se conectar e se reconectar, cotidianamente, com as crianças e suas interações, possibilitando reflexões potentes sobre os dilemas vividos quando nos momentos de acolhimento. As narrativas são atemporais e revelam a capacidade do autor de enredá-las dentro de um contexto do qual se pesquisa e, portanto, necessita ser descrito. Sousa e Cabral (2015, p. 150) contextualizam: “[...] narrar é, dentre outras, rememorar experiências diversas quer da vida pública ou da privada. Tais percepções evidenciam que a unidade narrativa é constituída de vivências e experiências, adquiridas e construídas no decorrer da história de vida [...]”. Nesse sentido, as narrativas sobre as infâncias, especificamente quando nos momentos de acolhimento dentro dos CEIs, são, fundamentalmente, abarcadas em contextos subjetivos que revelam as ações protagonizadas entre os sujeitos envolvidos.

Para Fochi (2019), a construção de narrativas, sejam elas textuais ou imagéticas, é um instrumento para representar as informações pedagógicas sob o ponto de vista ético e cultural do universo da Educação Infantil. Neste testemunho dos fazeres infantis, pretendemos tensionar a reflexão dos fazeres docentes sobre a prática das ações acolhedoras, assim, ultrapassando não apenas o modo de comunicar as aprendizagens das crianças, mas, inclusive, a própria relação com que os docentes se vinculam com as crianças e nos seus afazeres cotidianos.

A escuta atenta dos professores nos diferentes momentos do cotidiano, busca auxiliá-los no processo de construção de uma noção de aprendizagem mais alargada que, acolhe a vida cotidiana. [...] Da mesma forma, as narrativas sobre a vida cotidiana das crianças contribuem com a divulgação das práticas desenvolvidas no interior das nossas escolas, transformando a ideia do que é uma escola de Educação Infantil (FOCHI, 2019, p. 38).

O exercício do olhar que ajusta a lente ampliando além do que, realmente, se pode ver, cujas experiências observadas iluminam o fazer reflexivo, incide para que todas as crianças possam ter a sua voz e serem, legitimamente, vistas e, portanto, ouvidas. Presenças representadas, narrativamente, a partir das trocas e vivências entre crianças, bebês e seus professores. E por onde começar a escrita de narrativas potentes, cujos protagonismos simultâneos — entre crianças, bebês e professores — possam se revelar diante das ações de acolhimentos cotidianos?

Pela experiência, pelo olhar, pelas sensações e pela dinâmica cotidiana. Começaremos pela inquietude e pelo que move, pelas tensões e pelas gratificações. Pelo inusitado e pelo já

visto. Exploraremos as narrativas de quem vive as histórias de bebês e crianças pequenas. Narrativas de pessoas que vivem a escola das infâncias: professores, gestores e funcionários. Juntos para viverem e revisitarem histórias narradas, cujas experiências potencializam a vida e a formação profissional. Como destacam Sousa e Cabral (2015, p. 150-151),

[...] narrar é, dentre outras, rememorar experiências diversas quer da vida pública ou da privada. Tais percepções evidenciam que a unidade narrativa é constituída de vivências e experiências adquiridas e construídas no decorrer da história de vida do ser humano que se cristalizam e se constituem em imagens que são retomadas em situações cotidianas. [...] Ao relacionar todos os componentes descritos com a formação de professores, tem-se elementos contundentes que configuram o professor como um narrador, um sujeito ativo da sua própria história de vida e de formação.

Consequentemente, nos pautamos nos estudos de Fochi (2019) para incrementar a nossa pesquisa, a fim de criar uma proposta de intervenção potente, na qual os professores pudessem perceber a importância do acolhimento, por meio das rapsódias cotidianas. Recorremos às especificidades da escuta, da interpretação, da significação e ressignificação dos elementos observáveis que compõem as mini-histórias, retratados por meio de uma sequência de fotos e narradas, poeticamente, através das rapsódias do cotidiano infantil, para configurar, inicialmente, as narrativas observadas durante as ações de acolhimento. Nossa intenção, com a proposta de intervenção, é a de sensibilizar os professores quanto às possibilidades de narrar suas experiências e, portanto, se reconhecerem como autores de suas histórias para, assim, fomentar as narrativas daquelas vividas no interior das escolas das infâncias.

Os conceitos de mini-histórias, como contextualizadas nos estudos de Paulo Fochi (2019, p. 16-17), foram cunhados por Malaguzzi:

O conceito das mini-histórias surgiu nos anos oitenta, em Reggio Emilia, quando Malaguzzi convida as professoras a narrar sobre os percursos de aprendizagem das crianças através de breves relatos visuais e textuais. [...] Os primeiros exemplares de mini-histórias da experiência de Reggio Emilia que se têm notícias são parte da exposição *L'occhio si salta il muro: narrativa del possibile* (Quando os olhos saltam o muro: narrativa do possível), que mais tarde foi ampliada e rebatizada de *I cento linguaggi dei bambini* (As cem linguagens das crianças), uma das mais importantes metáforas da obra pedagógica de Loris Malaguzzi.

A poeticidade das infâncias, e como elas se estruturaram para narrar o cotidiano vivido frente ao acolhimento, se encontra na relação da *poiésis*<sup>29</sup> narrativa, ou seja, através das

---

<sup>29</sup> Analisando o vocábulo *Poiésis*, Platão mostra duas diferentes aplicações. Na primeira, *poiésis* expressa o sentido geral do verbo *poiéo* que significa produção, fabricação, criação. Na segunda, *poiésis* assume uma significação mais específica e traduz-se por poesia. *Poiésis* é um substantivo que se forma

rapsódias, com o intuito de revelar um cotidiano objetivo, porém, singularmente, subjetivo, como descreve Fochi (2019, p. 19):

Ao reconhecer a mini-história como uma das formas de testemunhar a respeito das crianças, da docência e da própria escola, entendo essa forma episódica de comunicar como uma breve narrativa imagética e textual, em que o adulto interpreta os observáveis de modo a tornar visíveis as rapsódias da vida cotidiana. Essas rapsódias são fragmentos poéticos que, quando escolhidos para serem interpretados e compartilhados, ganham valor educativo, se tornam especiais pelo olhar do adulto que acolhe, interpreta, e dá valor para a construção da memória pedagógica.

A narrativa escrita ou as rapsódias, como mensuradas pelo autor em destaque, revelam a forma como o professor irá narrar um fato ou um episódio. Sendo assim, Fochi (2019) descreve três tipos de narrador e seus respectivos focos narrativos. São eles:

- **Narrador personagem:** Narra em primeira pessoa e participa da história;
- **Narrador observador:** Narra em terceira pessoa e não participa da história;
- **Narrador onisciente:** Narra em terceira pessoa, mas, como conhece os fatos e as personagens, pode manifestar sua presença por meio de falas, reflexões, ou seja, usar também a primeira pessoa para narrar, colocando-se na cena.

O referido autor destaca que as rapsódias se aproximam das crônicas, uma vez que considera-se as particularidades essenciais dos autores. Ilustra a correlação das mini-histórias e das rapsódias com a estrutura das crônicas:

A crônica narrativa é um gênero do discurso narrativo em que o narrador, personagem ou não, reflete sobre os fatos e cenas do cotidiano em breve espaço de tempo. A crônica é um gênero discursivo que tem relação com a ideia de tempo e consiste no registro de fatos do cotidiano em linguagem literária (conotativa). [...] A linguagem literária é conotativa, ou seja, as palavras adquirem sentidos mais amplos do que geralmente possuem. [...] Nesse caso, existe uma preocupação com a escolha e a disposição das palavras, pois acabam dando vida e beleza ao texto. Ainda em relação à linguagem, as crônicas narrativas possuem uma linguagem simples e direta e, muitas vezes, utilizam do humor, da emoção que evocam, para entreter os leitores (FOCHI, 2019, p. 129).

Narrar o acolhimento cotidiano nos leva a processos reflexivos sobre a própria prática, através de uma escrita que vai além do registrar. Há de se considerar a objetividade dos acontecimentos como um episódio a ser narrado, contudo, é no encontro com a subjetividade

---

do verbo *poiain*. Este assinala, no grego, a ação de fazer diversificada, mas sobretudo a questão da essência do agir, daí estar ligada à *poiésis* no sentido que, hoje, consideramos criação. A criação e a poesia têm o significado equivalente por compartilhar a mesma origem (SCUCATO, 2011).

que o professor/narrador encontra o estado da verdadeira escuta, ou seja, concerne a percepção real sobre os acontecimentos. A narrativa é colaborativa, inventiva, imagética e reflexiva. Não é esvaziada, nem genérica e muito menos incauta. É projetiva e potente. Torna-se, portanto, o próprio manifesto da escuta atenta e do olhar igualmente acolhedor.

Narrar, de forma a contemplar a subjetividade destas histórias da vida e de formação profissional, consubstanciando ao conceito de Rapsódia (RAPSÓDIA, 2018), “pedaço de uma composição de poesia”, significa carregar em seu bojo as questões objetivas do encontro do observado, porém, valorizando a experiência vivida, que se entrelaça à subjetividade da escrita. São estas as prerrogativas básicas que provocam, sensivelmente, os(as) professores(as) para a escrita — inicialmente, como estratégia metodológica — de suas próprias narrativas cotidianas, de maneira que a percepção do todo não se perca nas entrelinhas de cada parte vivida. Tais como as sutilezas das poéticas das infâncias, as quais Antonio (2019, p. 15) nos leva a indagar:

Como escutar criadoramente a infâncias?  
 Como acolher e preservar sua sensibilidade,  
 sua inteligência, sua imaginação?  
 As crianças vivem a linguagem nascente,  
 O mundo que começa de novo.  
 A poética da infância desperta em nós,  
 Adultos, a necessidade e o desejo de uma vida criadora.

O despertar para ações criadoras, que acolha as particularidades inerentes às infâncias, é uma concepção que pode ser narrada a partir das experiências da vida cotidiana. O professor que escreve sobre suas percepções acerca de uma escuta acolhedora — de si mesmo e dos outros do seu entorno — deve iniciar, por exemplo, com o relato de suas ações. Como indica Bolívar<sup>30</sup> (2002 *apud* Rabelo, 2011, p. 185),

Os relatos docentes são construções sociais que oferecem determinados significados às ações e, dessa maneira, devem ser analisados nas investigações tanto de forma paradigmática, quanto de forma narrativa. As biografias dos professores podem oferecer possíveis explicações do porquê de dizerem o que dizem.

Dar voz aos principais interlocutores das infâncias amplifica as possibilidades reflexivas sobre os fazeres educativos e o que eles representam. Esta representatividade reforça metodologias concebidas que demonstram as *práxis* desenvolvidas. Assim, a nossa proposta é

---

<sup>30</sup> BOLÍVAR BOTIA, A. “¿De nobis ipsis silemus?”: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, México, DF, v. 4, n. 1, 2002.

que possamos iniciar a própria escrita e, a partir dela, reavivar novos fazeres, a fim de elucidar os dilemas cotidianos. Rabelo (2011, p. 186) postula que o propósito da narrativa é “ajudar os professores a melhorar o que fazem, não prescrever o que têm que fazer [...]”. É a necessidade de alargar as possibilidades de análise para que possamos nos manter próximos da experiência, de quem a vivencia, da língua prática e das vidas dos professores”. Resgatar, inicialmente, as rapsódias pessoais e as profissionais, as quais se enveredam nas memórias do cotidiano nas escolas de Educação Infantil, constitui elemento fundamental que incita o autoconhecimento sobre a maneira de pensar, sobre a própria prática e seus significados.

### **4.3. Caracterização da escola, universo da pesquisa**

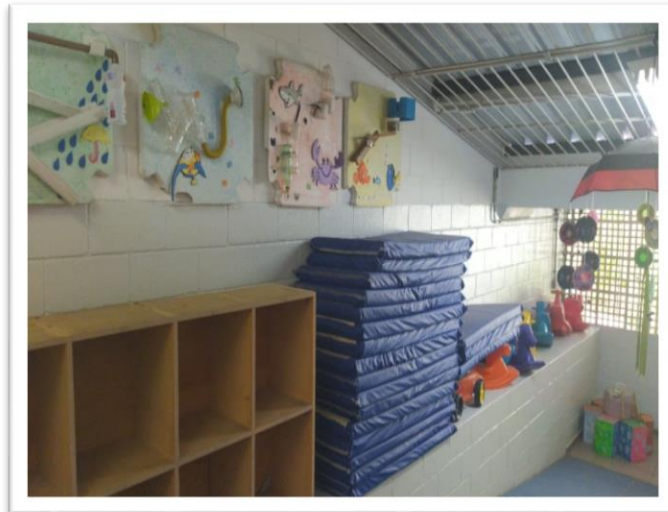
Os dados apresentados a seguir foram retirados do “Projeto Político-Pedagógico” (PPP) (2019) do Centro de Educação Infantil (CEI) “Jardim Guairacá”, pertencente ao Distrito de Vila Prudente, no Município de São Paulo, criado pelo Decreto nº 18.555 de 19/01/83 e com a denominação atual pelo Decreto nº 40.268 de 31/01/01 da Secretaria Municipal da Família e Bem-Estar Social (FABES), e pelo Decreto nº 32.368 de 01/10/1992, autorizado a funcionar pela Portaria nº 4.204, de 03/09/2009, da Secretaria Municipal de Educação (SME), mantido pela Prefeitura Municipal de São Paulo, vinculado à Diretoria Regional de Educação – Ipiranga (IP).

A fundação da creche ocorreu entre os anos 1980 e 1981. A população do Núcleo São José (anteriormente denominado “Favela da Paz”), indignada pela falta de uma creche na região, uniu-se ao Conselho de Saúde e aos movimentos populares e, um pouco mais tarde, entrou em contato com vereadores que representavam o bairro para reivindicar a construção de uma creche na área.

Assim, em 1982, após as manifestações dos representantes da região, foi construída a creche próxima à população do Núcleo São José. A creche Municipal “Jardim Guairacá” foi fundada em 1983, na gestão do Prefeito Antônio Salim Curiati, através da Secretaria da Família e Bem-Estar Social, que tinha como então secretário o Sr. José Ávila da Rocha. A partir de junho de 2001, passou a ser denominada “CEI Jardim Guairacá”, caracterizando-se como Centro de Educação Infantil, e passou a ser supervisionada pela Secretaria Municipal de Educação em janeiro de 2002.

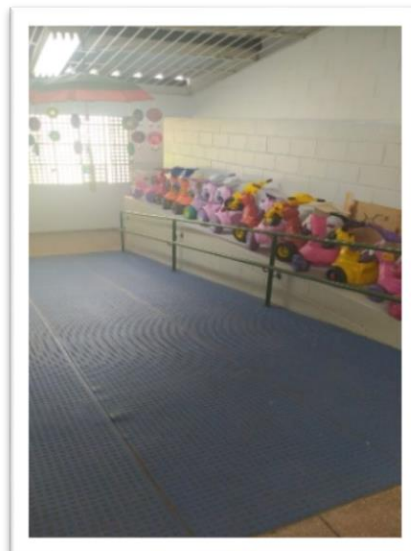
Está situada em um terreno de 2.330 m<sup>2</sup>, dos quais, aproximadamente, 715 m<sup>2</sup> são de área construída. É uma construção de alvenaria, térrea e com alguns problemas na estrutura física. O telhado e a caixa d'água são elementos físicos que sempre necessitam de reparos. As paredes das salas também são de blocos aparentes, pintadas, mas sem revestimento. As janelas são de vidros basculantes, o que dificulta um pouco a ventilação, principalmente no verão, e em sua maioria, não possui cortinas. As portas foram trocadas e ventiladores de parede foram instalados nas salas, no refeitório e nos dois corredores de acesso às salas das crianças. Por estar localizada em um terreno de declive, a unidade conta com uma rampa de acesso entre os corredores, como demonstram as figuras 5 e 6:

**Figura 5 – Rampa de acesso: Lado direito**



Fonte: Acervo da pesquisadora

**Figura 6 – Rampa de acesso: Lado esquerdo**



Fonte: Acervo da pesquisadora

A unidade conta com oito salas de atendimento, em cada uma delas há um banheiro com um ou dois vasos sanitários e cuba. Destas, há duas salas coletivas, que atendem a dois agrupamentos, do berçário II e outra que atende berçário II e I, em ambas há duas cubas com chuveiro manual, lavatório e vasos sanitários pequenos. As dimensões estão de acordo ao previsto em lei, visando ao atendimento do número de crianças para cada professor, dependendo de cada agrupamento. A figura 7 retrata dois agrupamentos do berçário II.

**Figura 7 – Sala de aula coletiva**



Fonte: Acervo da pesquisadora

A figura 8 é uma das representações das demais salas da unidade — exceto a sala 4, que possui dois agrupamentos distintos que ocupam o mesmo espaço físico, porém, separados por uma parede.

**Figura 8- Sala de aula individual**

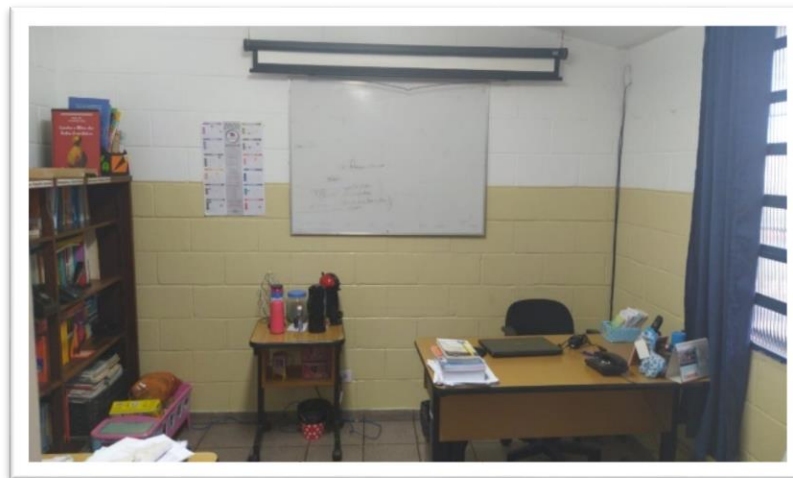


Fonte: Acervo da pesquisadora



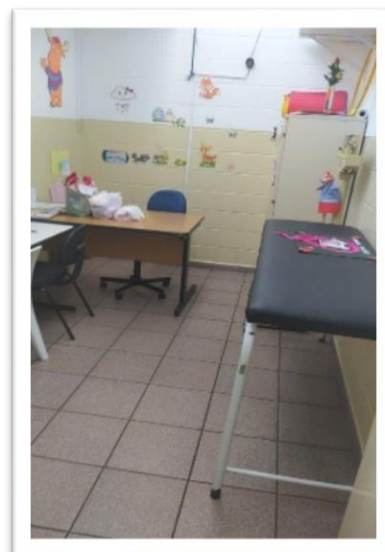
A unidade possui uma sala para a diretora, com banheiro próprio, uma sala de coordenação pedagógica, usada para as reuniões dos professores (figura 9), uma secretaria, também utilizada pelo assistente de direção e por duas professoras readaptadas, e uma enfermaria (figura 10).

**Figura 9- Sala da coordenação**



Fonte: Acervo da pesquisadora

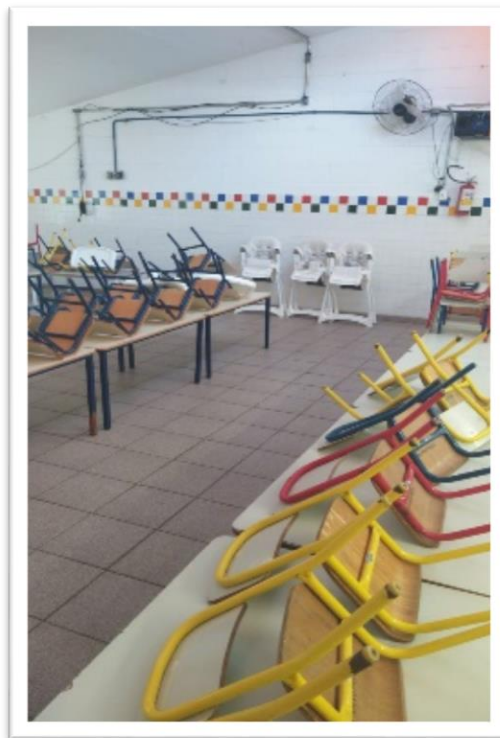
**Figura 10- Enfermaria**



Fonte: Acervo da pesquisadora

Para filmes e projeções, quando exibidos coletivamente, utiliza-se o retroprojetor instalado no refeitório. Aliás, este espaço é utilizado para todos os eventos coletivos, pois, das instalações internas, é o que possui maior espaço físico. Os bebês com menos de um ano de idade têm cadeirões posicionados no refeitório, mas os maiores (do berçário II ao minigrupo II) sentam-se em cadeirinhas com mesas pequenas, como ilustrado nas figuras 11 a 14.

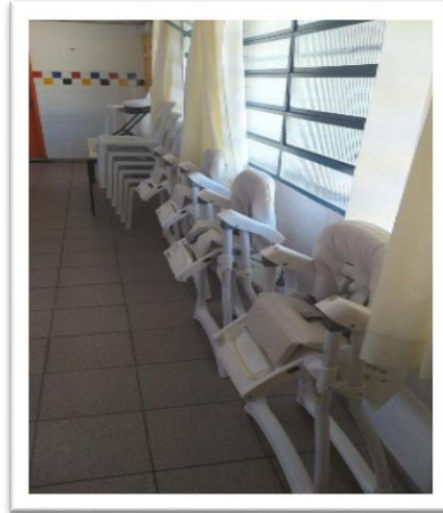
**Figura 11- Refeitório com os cadeirões para os bebês do berçário I encostados na parede**



Fonte: Acervo da pesquisadora

Na dinâmica cotidiana da unidade, estes cadeirões ora estão encostados na parede de frente para a porta de entrada (figura 11), ora estão encostados em frente às janelas (figura 12). São situações que fazem com que os bebês do berçário I não consigam se fixar em uma localidade espacial.

**Figura 12 – Refeitório com os cadeirões para o Berçário I em frente as janelas**



Fonte: Acervo da pesquisadora

**Figura 13- Refeitório com cadeirinhas para os bebês do berçário II**



Fonte: Acervo da pesquisadora

**Figura 14 – Refeitório: café da manhã**



Fonte: Acervo da pesquisadora

Há uma cozinha, com despensa anexa, para o preparo exclusivo da alimentação das crianças e outra menor — adaptada — para a refeição dos professores e funcionários que, devido ao espaço físico reduzido, faz-se necessário rodiziar o horário de almoço dos mesmos. Também há um pequeno almoxarifado e uma lavanderia com acesso ao quintal para estender as roupas e brinquedos lavados. Conta com um banheiro, com dois vasos sanitários e um chuveiro, para as funcionárias, e um menor para atender à comunidade e aos funcionários masculinos. O escoamento dos detritos é feito para água pluvial e fluvial.

A unidade não possui área coberta para os dias de chuva, mas há um parque infantil com brinquedos e um tanque de areia (figuras 16 e 17, respectivamente), um solário para os bebês (figura 18), além de uma área na lateral do prédio, toda pavimentada e com uma amoreira no centro, que serve de campo para brincadeiras livres (figura 15).

**Figura 15 – Área lateral: Campo da amoreira**



Fonte: Acervo da pesquisadora

**Figura 16 – Parque infantil**



Fonte: Acervo da pesquisadora

**Figura 17 – Campo de areia**



Fonte: Acervo da pesquisadora

**Figura 18 – Solário**



Fonte: Acervo da pesquisadora

Há também outra área, acima do parque, com duas árvores, que foi adaptada para o parque sonoro (figuras 19 e 20). Este foi realizado depois de um período de formação em rede para os gestores e professores da rede municipal, tendo em vista incrementar os fazeres pedagógicos relativos às “Experiências com a expressividade das linguagens artísticas – Linguagem musical”, publicados no documento “Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil” (SÃO PAULO, 2007). Este espaço foi idealizado com o envolvimento da comunidade, através de oficinas, nas quais instrumentos musicais e brinquedos foram feitos com sucata. Neste mesmo espaço, as crianças

podem, ainda, se utilizar das paredes de azulejo para pintar com tinta líquida (figura 21) e de outra parede, com revestimento tipo lousa (figura 23), para explorarem a linguagem artística, conforme as orientações do documento supracitado.

**Figura 19 – Parque sonoro com vistas para as salas**



Fonte: Acervo da pesquisadora

**Figura 20 – Parque sonoro**



Fonte: Acervo da pesquisadora

**Figura 21 – Parede de azulejo**



Fonte: Acervo da pesquisadora

**Figura 22 – Parede tipo lousa**



Fonte: Acervo da pesquisadora

Há um vasto morro com vegetação rasteira e uma horta (figuras 23 e 24). A utilização de cada um destes espaços é dividida em uma linha de tempo disponibilizada para as professoras, a fim de que possam usá-las em seus planejamentos (conforme anexo D).



**Figura 23 – Morro com brinquedos de ferro**



Fonte: Acervo da pesquisadora

**Figura 24 – Lado direito do morro**



Fonte: Acervo da pesquisadora

Atualmente, o CEI atende a 115 crianças e funciona em Período Integral, das 07h às 17h (com as crianças). Apresenta 08 salas, constituindo um total de 10 turmas por período, divididas em 10 agrupamentos de acordo com a faixa etária — definida conforme a organização e formas de agrupamentos estabelecidas pela SME, conforme quadro 4.

**Quadro 4 – Divisão das crianças por agrupamentos**

<b>Agrupamento</b>	<b>Turma</b>	<b>Idade</b>	<b>Sala</b>	<b>Nº de alunos Por sala</b>	<b>Total Criança</b>
Berçário I	A	0 – 9 meses	4	7	115
Berçário II	A	10 meses – 1 ano e 8m	8	9	
Berçário II	B e C	10 meses – 1 ano e 8m	7 (2 turmas)	18	
Berçário II	D	10 meses – 1 ano e 8m	4	9	
Minigrupo I	A	1 ano e 9m -02 anos e 8m	3	12	
Minigrupo I	B	1 ano e 9m -02 anos e 8m	5	12	
Minigrupo I	C	1 ano e 9m -02 anos e 8m	6	12	
Minigrupo II	A	2 anos e 9m -03 anos e 8m	1	18	
Minigrupo II	B	2 anos e 9m -03 anos e 8m	2	18	

Fonte: Quadro adaptado a partir do Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar.

Vale ressaltar que há dois agrupamentos na sala 04: Berçário II (turma D) e Berçário I. Estas turmas estão divididas, neste espaço físico, por uma parede. Já na sala 07, também há dois agrupamentos, mas não são separados por parede física.

#### **4.3.1. Caracterização das professoras**

O quadro de funcionários do CEI é constituído, atualmente, de 46 funcionários: uma diretora de escola (designada); um assistente de direção (indicado); uma coordenadora pedagógica (efetiva); trinta e duas professoras de Educação Infantil, das quais dez são readaptadas. O quadro de apoio conta com: cinco Auxiliares Técnicos de Educação (ATE); dois Agentes Escolares; três agentes de apoio (dois deles, na função de vigia); uma Assistente de Saúde (auxiliar de enfermagem) (conforme quadros 5, 6 e 7).

No quadro 5, apontamos a relação de professores ativos e readaptados, sendo todos efetivos. Nele, constatamos a formação profissional, cuja maioria se destaca pela formação em Pedagogia. Alguns fizeram a segunda graduação, a maioria na área de Educação, descritas no quadro abaixo.

Os sujeitos em destaque (números 8, 21 e 27) são as professoras dos agrupamentos que fizeram parte da pesquisa. Concederam que fizéssemos a narrativa sobre a observação de suas rotinas cotidianas. A de número 8 faz parte do agrupamento do Berçário I (0 a 9 meses); a de número 21, do agrupamento do Berçário II (10 meses a 01 ano e 08 meses) — autora desta pesquisa, que escreveu a própria narrativa; a de número 27 é a professora do agrupamento do Minigrupo II (02 anos e 9 meses até 04 anos).

**Quadro 5 – Relação da equipe e de habilidades profissionais: Equipe Docente**

<b>Nome</b>	<b>Função</b>	<b>Cargo</b>	<b>Horário</b>	<b>PEA</b>	<b>Formação</b>
1	Professor de Educação Infantil	PEI – efetiva	12h às 17h	3 <sup>a</sup> 4 <sup>a</sup> 5 <sup>a</sup> - 17h às 18h	Ciências Biológicas
2	Professor de Educação Infantil	PEI – efetiva/readaptada	12h às 17h	3 <sup>a</sup> 4 <sup>a</sup> 5 <sup>a</sup> - 17h às 18h	Pedagogia
3	Professor de Educação Infantil	PEI – efetiva	12h às 17h	3 <sup>a</sup> 4 <sup>a</sup> 5 <sup>a</sup> - 17h às 18h	Pedagogia/ Administração
4	Professor de Educação Infantil	PEI – efetiva	12h às 17h	3 <sup>a</sup> 4 <sup>a</sup> 5 <sup>a</sup> - 17h às 18h	Pedagogia
5	Professor de Educação Infantil	PEI – efetiva	12h às 17h	3 <sup>a</sup> 4 <sup>a</sup> 5 <sup>a</sup> - 17h às 18h	Pedagogia
6	Professor de Educação Infantil	PEI – efetiva/readaptada	12h às 17h	3 <sup>a</sup> 4 <sup>a</sup> 5 <sup>a</sup> - 17h às 18h	Pedagogia
7	Professor de Educação Infantil	PEI – efetiva	12h às 17h	3 <sup>a</sup> 4 <sup>a</sup> 5 <sup>a</sup> - 17h às 18h	Pedagogia
8	Professor de Educação Infantil	PEI – efetiva	07h às 12h	3 <sup>a</sup> 4 <sup>a</sup> 5 <sup>a</sup> - 12h às 13h	Pedagogia
9	Professor de Educação Infantil	PEI – efetiva/readaptada	12h às 17h	3 <sup>a</sup> 4 <sup>a</sup> 5 <sup>a</sup> - 17h às 18h	Pedagogia

10	Professor de Educação Infantil	PEI – efetiva/readaptada	12h às 17h	3 <sup>a</sup> 4 <sup>a</sup> 5 <sup>a</sup> - 17h às 18h	Pedagogia/ Direito/ Artes Visuais/Normal Superior
11	Professor de Educação Infantil	PEI – efetiva	12h às 17h	3 <sup>a</sup> 4 <sup>a</sup> 5 <sup>a</sup> - 17h às 18h	Pedagogia
12	Professor de Educação Infantil	PEI – efetiva	12h às 17h	3 <sup>a</sup> 4 <sup>a</sup> 5 <sup>a</sup> - 17h às 18h	Pedagogia Normal Superior
13	Professor de Educação Infantil	PEI – efetiva	07h às 12h	3 <sup>a</sup> 4 <sup>a</sup> 5 <sup>a</sup> - 12h às 13h	Pedagogia
14	Professor de Educação Infantil	PEI – efetiva	12h às 17h	3 <sup>a</sup> 4 <sup>a</sup> 5 <sup>a</sup> - 17h às 18h	Ciências Biológicas
15	Professor de Educação Infantil	PEI – efetiva	07h às 12h	3 <sup>a</sup> 4 <sup>a</sup> 5 <sup>a</sup> - 12h às 13h	Pedagogia
16	Professor de Educação Infantil	PEI – efetiva	07h às 12h	3 <sup>a</sup> 4 <sup>a</sup> 5 <sup>a</sup> - 12h às 13h	Pedagogia
17	Professor de Educação Infantil	PEI – efetiva/readaptada	07h às 12h	3 <sup>a</sup> 4 <sup>a</sup> 5 <sup>a</sup> - 12h às 13h	Pedagogia/ Artes
18	Professor de Educação Infantil	PEI – efetiva	12h às 17h	3 <sup>a</sup> 4 <sup>a</sup> 5 <sup>a</sup> - 17h às 18h	Pedagogia
19	Professor de Educação Infantil	PEI – efetiva	12h às 17h	3 <sup>a</sup> 4 <sup>a</sup> 5 <sup>a</sup> - 17h às 18h	Pedagogia
20	Professor de Educação Infantil	PEI – efetiva	07h às 12h	3 <sup>a</sup> 4 <sup>a</sup> 5 <sup>a</sup> - 12h às 13h	Pedagogia
21	Professor de Educação Infantil	PEI – efetiva	07h às 12h	3 <sup>a</sup> 4 <sup>a</sup> 5 <sup>a</sup> - 12h às 13h	Pedagogia/ Artes
22	Professor de Educação Infantil	PEI – efetiva/ readaptada	12h às 17h	3 <sup>a</sup> 4 <sup>a</sup> 5 <sup>a</sup> - 12h às 13h	Artes Práticas (Industrial)/ Artes Visuais/ Administração
23	Professor de Educação Infantil	PEI – efetiva/ readaptada	07h às 12h	3 <sup>a</sup> 4 <sup>a</sup> 5 <sup>a</sup> - 17h às 18h	Normal Superior
24	Professor de Educação Infantil	PEI – efetiva	12h às 17h	3 <sup>a</sup> 4 <sup>a</sup> 5 <sup>a</sup> - 17h às 18h	Pedagogia

25	Professor de Educação Infantil	PEI – efetiva	07h às 12h	3ª 4ª 5ª - 12h às 13h	Pedagogia
26	Professor de Educação Infantil	PEI – efetiva/readaptada	07h às 12h	3ª 4ª 5ª - 12h às 13h	Normal Superior
27	Professor de Educação Infantil	PEI – efetiva	07h às 12h	3ª 4ª 5ª - 12h às 13h	Pedagogia
28	Professor de Educação Infantil	PEI – efetiva	12h às 17h	3ª 4ª 5ª - 17h às 18h	Pedagogia
29	Professor de Educação Infantil	PEI – efetiva	07h às 12h	3ª 4ª 5ª - 12h às 13h	Pedagogia
30	Professor de Educação Infantil	PEI – efetiva/readaptada	12h às 17h	3ª 4ª 5ª - 17h às 18h	Pedagogia
31	Professor de Educação Infantil	PEI – efetiva/readaptada	12h às 17h	3ª 4ª 5ª - 17h às 18h	Pedagogia
32	Professor de Educação Infantil	PEI – efetiva	12h às 17h	3ª 4ª 5ª - 12h às 13h	Pedagogia

Fonte: Quadro adaptado a partir do Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar.

O grupo de professoras conta com a formação coletiva em serviço, descrito como Projeto Específico de Ação (PEA), às terças, quartas e quintas-feiras das 12h às 13h (para o período da manhã) e das 17h às 18h (para o período da tarde), na qual as professoras se reúnem com a coordenadora pedagógica da unidade. Além do PEA, duas horas individuais às segundas e sextas-feiras são destinadas ao planejamento do trabalho. Estas últimas devem ser cumpridas após o período de trabalho, fora do ambiente escolar.

Os registros das experiências com as crianças são realizados seguindo a Orientação Normativa, nº 1, de 6 de fevereiro de 2019 (conforme anexo E), por meio, por exemplo, do Diário de Bordo, cujas ações são descritas por cada educadora mediante a análise do seu agrupamento. Também são divulgados fotos e vídeos pela rede social (*Facebook*) da escola, para que as educadoras de cada agrupamento, que se dividem entre os períodos, possam dialogar sobre suas práticas diárias. No Diário de Bordo, a educadora da manhã faz o registro e o deixa

em lugar visível para que a educadora da tarde tome conhecimento sobre o ocorrido entre as crianças, ambientes etc., e vice-versa.

Vele ressaltar outros instrumentos de registro, como: o *portfólio*, um mecanismo de registro que tem sido muito discutido na unidade, uma vez que, embora alguns educadores o façam, ainda há muitas controvérsias quanto ao seu uso; e o Diário de Classe, um documento oficial de SME que as duas educadoras do agrupamento utilizam, conjuntamente, também para registros e controle de ausências das crianças. Este, além dos outros registros, é acompanhado pela coordenadora pedagógica da UE. As reuniões pedagógicas acontecem de acordo com o estipulado pela SME, através do calendário anual de atividades, homologado pela Diretoria Regional de Ensino – Ipiranga, a qual o CEI pertence.

#### **4.3.2. Caracterização dos demais profissionais da escola**

O CEI, atualmente, conta com serviços terceirizados de cozinha e limpeza, sendo três auxiliares de cozinha e cinco auxiliares de limpeza. Desde que a PMSP implementou a terceirização para tais serviços, percebemos uma alta rotatividade de funcionários, mais especificamente, na área da cozinha, pois devido à falta de funcionários, ocorre um rodízio para cobrir cozinheiras em outras unidades da região. Já na área da limpeza, a rotatividade de profissionais é menos expressiva: a maioria permanece na UE, exceto quando para substituir as férias de algum colega. Contudo, estes e outros fatores são coordenados pela empresa responsável, que é escolhida através de um processo licitatório para oferecer esse serviço à rede.

A unidade é composta de três gestores, sendo a diretora em exercício designada, pois o diretor efetivo está afastado para exercer a função de presidente do Sindicato dos Servidores Municipais de São Paulo (Sindsep), conforme quadro 6.

**Quadro 6: Horário de trabalho e de habilidades profissionais – Equipe Gestora**

Nome	Cargo	Formação	Horário de trabalho
1	Diretora de Escola (Designada)	Pedagogia	3 <sup>a</sup> 4 <sup>a</sup> 6 <sup>a</sup> - 07h às 15h30
			5 <sup>a</sup> - 09h30 às 18h
			2 <sup>a</sup> - 09h às 17h30
2	Assistente de Diretor de Escola (Indicado)	Pedagogia	3 <sup>a</sup> e 4 <sup>a</sup> - 09h30 às 18h
			2 <sup>a</sup> e 5 <sup>a</sup> - 07h às 15h30
			6 <sup>a</sup> - 09h às 17h30
3	Coordenadora Pedagógica (Efetiva)	Pedagogia	2 <sup>a</sup> e 6 <sup>a</sup> - 07h às 15h30
			3 <sup>a</sup> 4 <sup>a</sup> 5 <sup>a</sup> - 09h30 às 18h

Fonte: Quadro adaptado do Projeto Político-Pedagógico da escola.

A unidade é composta por onze profissionais definidos como Equipe de Apoio (vide descrição no quadro 7). Suas ações são definidas conjuntamente com a equipe gestora, a fim de dinamizar a funcionalidade do CEI. Entre as funções estabelecidas, distribuem-se no trabalho junto aos gestores, atendendo à secretaria, auxiliando as professoras em momentos de refeição e cuidados, zelando pelas crianças e bebês na sala de referência, enquanto as professoras cuidam da higiene das crianças e bebês. Dois dos funcionários que constam neste quadro são vigias noturnos.

Neste CEI temos, ainda, uma Assistente de Saúde (auxiliar de enfermagem), proveniente dos tempos em que o a instituição pertencia ao Serviço Social. Essa profissional nos auxilia nas medidas de prevenção e no atendimento junto às famílias, além de ser aquela que medeia as ações do posto de saúde (UBS) local junto à comunidade escolar, desde as campanhas de vacinação até prevenção da saúde bucal.

**Quadro 7: Horário de trabalho e de habilidades profissionais – Equipe de Apoio**

Nome	Cargo	Formação	Horário de trabalho
1	Agente de Apoio	Ensino Médio	18h30 às 23h30 / 00h às 7h
2	Assistente de Saúde	Ensino Médio	07h às 13h
3	Auxiliar Técnico de Educação	Ensino Médio	09h às 17h30
4	Agente de Apoio	Ensino Médio	07h30 às 16h
5	Auxiliar Técnico de Educação	Ensino Médio	8h30 às 17h
6	Auxiliar Técnico de Educação	Ensino Médio	7h30 às 16h
7	Agente Escolar	Ensino Médio	7h às 15h30
8	Auxiliar Técnico de Educação	Arquitetura	8h30 às 17h
9	Agente Escolar	Ensino Médio	7h30 às 16h
10	Agente de Apoio	Ensino Médio	18h30 às 23h30/ 00h às 7h
11	Auxiliar Técnico de Educação	Ciências Contábeis	8h30 às 17h

Fonte: Quadro adaptado do Projeto Político-Pedagógico da escola.

### 4.3.3. Infraestrutura da escola

Quanto ao mobiliário da unidade, destacamos que esta não possui carteiras do tipo escolar, por ser um Centro de Educação Infantil. Há mesinhas e cadeirinhas no refeitório para atender aos momentos de refeição, pequenas atividades etc., quando necessário.

Os armários utilizados em sala de aula, bem como os demais para uso da coordenação pedagógica/secretaria, estão em bom estado de conservação. São, na sua maioria, de madeira;



algumas unidades, instaladas nos banheiros e na sala da Direção, são de alvenaria com portas de alumínio.

O CEI possui em suas dependências: oito salas de aula (físicas); uma sala para a coordenação; uma secretaria; uma sala para a diretoria, com sanitário próprio; uma cozinha industrial com despensa e outra adaptada para os funcionários; uma lavanderia; um pequeno almoxarifado; uma sala pequena para a Auxiliar de Enfermagem; um refeitório, que também é utilizado para eventos coletivos e sanitários adequados à Educação Infantil, sendo um para cada sala, com exceção da sala quatro, que é ocupada por dois agrupamentos (um berçário I e um berçário II). Nesse espaço, há um banheiro para atender a ambos, que conta com quatro vasos sanitários (adaptados para crianças pequenas), uma pia com duas torneiras e um filtro de água e duas cubas. A unidade conta, ainda, com: dois sanitários para funcionários, sendo que um deles serve também à comunidade; um parque infantil com campo de areia cercado; uma área para o parque sonoro; um espaço aberto usado como pista para as “motocas”.

Importante destacar que o prédio é térreo e possui rampas de acesso. Quanto os materiais midiáticos, o CEI possui quatro computadores com acesso à internet, oito aparelhos de televisão (um por sala), quatro aparelhos de DVD, uma impressora, um aparelho de som, duas máquinas fotográficas e dois projetores multimídia.

#### **4.3.4. Caracterização das Famílias**

As características gerais das famílias atendidas pela UE são bem heterogêneas quanto ao aspecto social, pois somos cercados por duas comunidades com casas populares das quais veem grande parte das nossas crianças. Estas casas são, em sua maioria, alugadas. Algumas em boas condições, outras, porém, sofrem com a falta de saneamento básico. Entretanto, também são atendidas no CEI Jardim Guairacá crianças de casas, apartamentos, e pequenos condomínios fechados, com melhores condições estruturais. Há, além disso, várias unidades da rede indireta que ocupam os espaços do bairro, inclusive em uma das comunidades e, portanto, atendem a uma parte das crianças.

Há indústrias de pequeno e médio porte no próprio bairro e nos vizinhos, bem como nas divisas que o distrito faz com os municípios de São Caetano do Sul, Santo André e São Paulo, nas quais trabalham um número expressivo de pais de alunos. Quanto à formação escolar destes poucos possuem formação universitária, outros concluíram parcialmente o ensino básico.

Percebemos que, para a população mais carente, este é um bairro de passagem, enquanto para aqueles que possuem residência fixa no local, trata-se de um bairro com possibilidades de acesso, locomoção e tranquilidade.

O bairro conta com uma EMEF, duas EMEIs e o nosso CEI direto. Há uma escola da rede estadual de ensino que atende a alunos do Ensino Fundamental I e II, além de uma de grande porte da rede particular, que vai do Infantil até o Ensino Médio e três CEIs da rede indireta. Há comércios locais para atender às necessidades da população, como padarias, feira livre, lojas de roupas e materiais para construção, postos de gasolina, entre outros estabelecimentos. Conta com uma AMA, que faz ações no CEI, como saúde bucal e vacinação, e uma UBS. Quanto ao transporte público, trata-se de uma região de fácil acesso, com linhas de ônibus para diversos locais, inclusive aos trólebus/monotrilho.

As infâncias de bebês e crianças que habitam e integram o CEI são marcadas por diversas identidades — raciais, étnicas, religiosas, de gênero, territorial e de nacionalidade (pois há a presença de refugiados) — que se inter cruzam nas relações. Isso destaca a necessidade de constantes reflexões sobre as intencionalidades presentes nos currículos educativos, tanto no que diz respeito ao processo de escuta dos interlocutores ali presentes, até das crianças consigo mesmas e seus pares, adultos e crianças, além da comunidade local.

A plena consolidação desse pressuposto enfrenta desafios que ainda estão se constituindo através de um procedimento investigatório e de construção coletiva. No ano de 2018, a unidade elaborou um questionário inicial, que foi respondido pelos pais em atendimento particular com os professores. No questionário investigativo e interativo, havia desde questões socioeconômicas até a história de vida dos bebês e crianças. O instrumento foi elaborado a fim de aproximar e conhecer a realidade de cada uma das famílias. Todavia, alguns professores sentiram-se intimidados com a relação ali externada frente às famílias. Pela insegurança de enfrentamento da realidade, o questionário foi abandonado nos anos seguintes.

Outras ações de reconhecimento e aproximações vinculares frente à comunidade foram desenvolvidas, como as constantes conversas informais sobre as necessidades e anseios dos bebês, em uma relação direta na entrada e saída de cada período, uma vez que as famílias entram na unidade no início e no final de cada período de atendimento. Também se utiliza os grupos de *WhatsApp*, para aproximar as relações interdisciplinares, e a própria página do *Facebook* da unidade. O grupo de professores, quando em encontros bimestrais com as famílias, realizam dinâmicas, sensibilizações e/ou oficinas.

O Dia da Família na Escola tem sido uma prática real na creche, consta, inclusive no próprio Projeto Político-Pedagógico e é homologado pela DRE-IP da qual a escola faz parte. O Dia da Família na Escola acontece em substituição às datas comemorativas, que possui um caráter centralizador e pouco democrático. Nesses encontros, a comunidade escolar se reúne para festividades, reuniões, oficinas ou mesmo para uma troca de experiências formativas, com convidados da própria comunidade e/ou outros profissionais afins.

Na seção 5, apresentamos a pesquisa realizada nesse CEI com o propósito de sensibilizar os professores sobre a importância do acolhimento cotidiano. Explanaremos as narrativas acompanhadas durante o período de pesquisa e, na sequência, serão feitas as análises das mesmas.

## 5. NARRATIVAS DO ACOLHIMENTO COTIDIANO: ANÁLISE À LUZ DOS TEÓRICOS DAS INFÂNCIAS

Esta seção tem por objetivo apresentar as três narrativas escritas durante o período de acompanhamento do acolhimento cotidiano em um CEI da Zona Leste de São Paulo. Ressaltamos que, dentre as três cenas narradas, a primeira foi vivida pela própria autora enquanto professora do agrupamento do Berçário II. As duas cenas subsequentes foram narradas (Informação Verbal)<sup>31</sup> e analisadas pela autora e autorizadas pelas professoras, sujeitos da pesquisa. As narrativas apresentadas foram analisadas à luz dos teóricos categorizados nessa dissertação. Vamos a elas:

### 5.1. Narrativa 1: Cabelinhos encaracolados

O ano letivo estava prestes a começar...muitas expectativas de novos encontros, novas experiências, e, principalmente, do novo que se anunciava. Essas não eram sensações apenas da educadora, eram também das famílias, ou assim deveria ser, porque é nas expectativas que nasce a busca do inusitado, é nas expectativas que ansiamos pelo que está por vir e é nelas que enxergamos o outro, nos inteiramos de quem somos e nos apropriamos das partes e do todo social, acolhendo-o em suas especificidades. Para as famílias que vivem a dicotomia dos saberes e sentimentos, o ir e o ficar ou o simplesmente deixar, e a possibilidade de adiar a vida escolar da sua criança, são indagações desafiadoras. Cada ano letivo que se inicia é a promulgação de novos reveses, de novas escutas, de novos mundos que se entrelaçam. E foi assim que tudo começou...Um jovem pai chegou, timidamente, na porta da sala do berçário e com ele sua filhinha de cabelinhos encaracolados no alto da cabeça, estava enrolada num cobertor cor de rosa, os braços franzinos do pai a entrelaçavam com todo cuidado; não era um dia comum... era um dia de novas expectativas! Era um dia para conhecer quem ficaria com o seu “bem mais precioso”, palavras que não eram “ao vento”, não eram para impressionar a professora, não! Este pai deixou isso bem claro ao longo dos dias... Sentou-se no tatame, mas não antes de tirar os sapatos, percebeu que eu estava sem os meus, e mesmo diante da vergonha

---

<sup>31</sup> Informações fornecidas pelas professoras participantes da pesquisa, e observadas, no cotidiano da escola.

da meia puída, assim o fez, pois sabia que era importante. As marcas do cansaço eram visíveis no seu rosto, mas desapareciam, quando a menininha de cabelos encaracolados lhe sorria! Começamos uma conversa, pois as minhas expectativas deveriam ser sanadas...queria saber de um tudo e mais um pouco sobre a criança. Foi aí que percebi que para saber desta criança era preciso saber de quem era filha, quem era este jovem pai que estava diante de mim, e que para cada resposta às minhas indagações dirigia um olhar profundamente atento e curioso para a filhinha! Estava feliz pela felicidade que via no sorriso dela, que agora já não tinha mais o cabelinho encaracolado! A menininha descobriu nos cabelos arrumados, para aquele encontro, um brinquedo. Havia passado os frágeis dedinhos no cabelo que agora, todo desalinhado, era motivo de risadas do jovem pai, na tentativa de ajeitar o penteado, mais desalinhado ficava e mais risadas provocava. As perguntas escolares, tão meticulosamente planejadas por mim, foram deixadas para trás e uma conversa mais lúdica e extrovertida se iniciava...comecei verdadeiramente a escutá-lo! Uma nova comunicação se estabelecia, pois ia além das palavras, na escuta atenta dos gestos que se correspondiam na relação entre pai e filha que ali eu presenciava. A bebê que se protagonizava naquele espaço ainda não caminhava sozinha, precisava de auxílio, mas isto não deixava o jovem pai menos orgulhoso! Pelo contrário! Via os avanços de sua filha... E em cada um deles, um motivo de comemoração: “Ahhh!!! Ela é muito esperta!” Dizia-me com um sorriso largo, e era prontamente correspondido pela menininha de cabelos agora desarrumados... A singeleza no olhar de ambos se correspondia! Sentiam-se felizes por estarem juntos, estavam aproveitando o conforto do tatame colorido, a música suave que aclimatava o espaço, a luz do sol que entrava pelas frestas da janela e que iluminava todo o ambiente, possibilitando sombras do fazer infantil... aproveitavam! Nós três aproveitávamos!!! Sentíamos-nos reciprocamente acolhidos, dispostos a nos ouvir mutuamente, e foi neste momento, que o jovem pai recordou suas aflições, seus medos dos dias incertos que seguiram. Na sua história, agora marcada pela presença de sua filha mais nova, havia também uma outra criança, de um relacionamento antigo dele, e que agora teria que ser compartilhado com uma terceira criança, fruto da primeira relação da mãe. Nessas idas e vindas do destino, relatava que havia superado o uso das drogas, mas não pela sua vontade própria, mas porque, com o diagnóstico de câncer, “era preciso se cuidar”. Havia perdido sua identidade, mas uma “criança muda tudo”! Imaginei quanta coragem para assumir sua fragilidade em frente de alguém que acabara de conhecer, mas seria uma espécie de pacto de confiança? Ou simplesmente alguém para conversar, para escutar, para confirmar que, diante de tantas adversidades, houve a busca de um ato heroico para continuar: o amor a sua filhinha.

Os próximos três dias seguiram e o chamado período de adaptação escolar se encerrou, agora pai e filha não compartilhariam mais o mesmo espaço, nem tempo, nem presença...se separariam num breve, mas longínquo tempo...ela ficaria na escola por dez horas consecutivas! Nas duas próximas semanas que seguiram, não tive contato com a mãe da criança, mas o jovem pai era sempre o primeiro a chegar. Talvez assim tivesse mais tempo para se despedir, mais tempo para dar os recados e recomendações sem que ninguém mais estivesse por perto ou simplesmente mais tempo. Na mochila quase nenhuma roupa, mas no abraço e no beijo de despedida muito afeto! Onde está o equilíbrio das coisas? Onde estava a mãe daquela criança? Dela só sabia que era “meio sem jeito”, palavras que entre uma conversa e um recado haviam sido ditas pelo jovem pai. Na despedida muito choro da menininha de cabelos, agora, emaranhados e de olhinhos inquietos, aflitos procurando por quem ali não estava mais para brincar junto. Só restávamos eu, ela e mais oito crianças que buscavam o mesmo que ela: um colo para se aconchegar, um paninho para cheirar ou apenas o lamento. Mas como toda história tem o seu enredo, sabíamos o quanto dela ainda viveríamos! Nenhuma criança chegava à escola tão embalada nos braços. Junto ao corpo do jovem pai, havia embrulhado um pacotinho, cujo invólucro era um roto cobertor rosa e dentro dele a menininha, que ao ouvir minha voz levantava a cabeça que estava alinhada no peito do jovem, mas atento, pai. Naquele instante algo dicotômico acontecia: a bebezinha levantava os bracinhos para mim, mas sabia que a partir daquele momento os braços apertados, que até então a envolviam, iriam embora... entre bracinhos levantados e o “tchau” muita lágrima corria, muitos gritos de lamento ecoavam... até que, num suspiro profundo, um olhar era lançado para mim e dele corriam gotinhas lagrimejantes que molhavam meu peito. Agora éramos nós duas! Nada seria mais acolhedor do que um colinho, mas outras crianças iam chegando e outros lamentos precisavam ser acolhidos. Insights, escutas, ideias, memórias, estudos, sorte ou experiência profissional... seja o que for ou do jeito possível de ser, as necessidades para acolhê-la, me levaram a acomodá-la numa cadeirinha de carro adaptada para um “bebê conforto”. Lá, o cobertor rosa, ela e um balanço para aquecer! Era o seu lugar preferido! Aprendeu a esperar, aprendeu a andar, aprendeu a conviver, aprendeu a se vincular... Entre cada superação da criança que crescia na minha frente, conheci a mãe. Para minha surpresa, como tantas que acontecem no “chão” da creche, a também jovem mãe, com voz quase inaudível, se apresentou. Parecia-me uma mãe tão acolhedora quanto o pai em relação à bebê, que já não mais chorava, mas se apresentava para mim com um largo sorriso, no qual se podia admirar apenas dois dentinhos. Deste dia em diante mudanças foram acontecendo, as brigas do casal foram se evidenciando, a mãe dizendo coisas horríveis do jovem e agora abrupto pai...quem estava faltando com a verdade?! Da criança, só tinha o

vínculo fortemente estabelecido. Superávamos a distância quando nos víamos... cada dia mais autônoma, porém as ausências foram ficando mais expressivas. Telefonemas e tentativas de contato com o jovem pai, com a mãe ou com a família já eram cada dia mais dificultosos. Onde andava a menininha de cabelinho desarrumado, de olhar lamurioso, mas de sorriso doce e largo? Estava ela vivendo uma vida que não lhe pertencia...vivia a vida incrível dos seus pais, vivia o doloroso cotidiano das brigas, da falta de abrigo emocional, da falta daqueles que sentem falta de saber quem realmente são: Se são pais, marido e mulher... cidadãos! Um dia, depois de um longo período ausente, ela voltou! E juntos: os pais! Um final feliz?! Talvez... Incrível era a capacidade da bebê de ali ficar... de pertencer! Sentia-se acolhida!! Quando se despedia dos pais revelava-se novamente dividida entre o desejo de estar com eles e a vontade de ficar. Todos a elogiavam e ficavam perplexos com a resiliência dela. Resiliência? Ali ela era acolhida! Era criança! Simplesmente era ela ...! Mas um dia o tempo fez o que sabe fazer...não interrompeu a sua ordem cronológica e o dia avançou, mas ninguém veio buscar a menininha, que não sabia de nada do que acontecia e continuava brincando no tatame da nossa sala, até que precisamos sair... embora nossa, não nos pertencia. O olhar curioso tentava desvendar os livros e mesas da secretaria da escola, que sem brinquedos, sem música e sem a luz do sol que agora ia embora; deixava o lugar mais estranho ainda! Nada mais podíamos fazer... por onde andava a família daquela criança? No prontuário apenas um tio; ninguém mais podia ou queria buscá-la... pobre menininha! A mãe não permitiria mais que o jovem pai a levasse. Estavam se separando... não era mais um final feliz, outros enredos estavam acontecendo e a protagonista desta história agarrou-se em minha camisa para não ir embora com o tio, o tio que nem eu e nem ela conhecíamos, a menininha foi... chorando, pedindo socorro para a única pessoa na qual ela confiava, mas nada pude fazer... só me restava chorar também... não há nesta hora nenhuma pedagogia que nos conforte, nenhum estudo que nos impeça de lamentar profundamente, não há concepções metodológicas que nos dê direção... há somente a certeza de que toda história tem um fim e a nossa chegou naquele terrível dia. A mãe tirou a criança da escola, alegando mudança de endereço, o jovem pai não tinha mais pelo que lutar! E quanto a mim? Só restou a lembrança do sorriso, do olhar e dos cabelinhos desalinhados...

### 5.1.1. Análise da narrativa 1

Percebemos que os fatores de ordem econômica e social, vividos pela maioria das famílias atendidas pelo CEI, são elementos que merecem ser, inicialmente, apontados, a fim de elucidar o “construto” histórico das análises.

Elementos sociais, como o alto custo da moradia, fazem com que as famílias migrem para outros espaços escolares, normalmente próximos a outros familiares, para que possam dividir despesas como alimentos, vestuários e impostos. Independentemente do tipo de vínculo estabelecido entre as crianças e suas educadoras, ou mesmo da oferta de um serviço, seja ele de ordem assistencial (atendimento dos postos de saúde da região) ou pedagógica consideráveis, a questão do custo-benefício é fator decisivo para permanência da criança na unidade escolar. Diante de tais dificuldades — que, certamente, fogem do controle de atendimento —, ainda assim, consideramos, nesta cena, uma das possibilidades de acolhimento mais promissoras do ponto de vista dos fatores epistemológicos que envolveram as ações afetivas no ato de acolher.

As observações realizadas, e intensamente vividas, desde o primeiro contato até o momento da partida da bebê do espaço escolar, foram construídas por meio do diálogo franco que ali se estabeleceu inicialmente com a figura paterna. Para ilustrar essa relação dialógica, premissa inicial para as vinculações que se estabeleceram, citamos Paulo Freire (1987, p. 82): “Se o diálogo é o encontro dos homens para ser mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu que-fazer, já não pode haver diálogo”. Faz-se necessário, na acolhida e na manutenção do diálogo, compreender as necessidades implícitas e explícitas das famílias, para que possamos desenvolver uma relação de proximidade e, portanto, de estabelecimento de vínculos sociais, calcados no respeito e na dialogicidade entre os adultos responsáveis pelo cuidado, escuta e desenvolvimento da criança que ali passará a conviver no ambiente institucionalizado. Assim, Rinaldi (2018, p. 74) destaca: “A paternidade/maternidade não é um modo de ser, mas um tornar-se. [...] devemos evitar estereótipos e julgamentos superficiais e imediatos, que podem acabar minando o nosso relacionamento com aquele pai/mãe e, por conseguinte, com a criança”.

Respeitar as concepções e formas de assumir a maternidade são ações importantes no estabelecimento deste vínculo inicial, pois há uma outra concepção que, segundo a autora acima citada, é o quanto usamos dos mecanismos de projeções nos pais que atendemos em nosso



cotidiano, exigindo deles uma expectativa que é nossa, ou seja, que agissem da mesma forma como gostaríamos de ser como pais e que nossos próprios pais tivessem sido conosco.

Neste ponto, quase que ilusório, das relações que se estabelecem com os progenitores, uma vez que para a faixa etária atendida (que, por exemplo, no berçário II, é entre 1 e 2 anos), os pais são os interlocutores desta conversa inicial. É por meio deles que estabelecemos vínculos iniciais com os bebês. Na acolhida desta criança, constatamos o que Rinaldi (2018, p. 169) considera como importante:

Creio que é importante, em nossa reflexão, olhar para aquilo que considero o cerne da definição do relacionamento entre adultos e crianças. A questão fundamental [...] é a construção cultural e individual que fazemos da criança [...] definida pelo nosso modo de olhá-la e vê-la. No entanto, como vemos aquilo que conhecemos, imagem da criança é aquilo que sabemos e aceitamos sobre as crianças. Essa imagem vai determinar nossa maneira de nos relacionarmos com elas, nossa maneira de elaborar nossas expectativas em relação a elas e ao mundo que somos capazes de construir para elas.

Reconhecer nesses mecanismos as particularidades existenciais, porém reflexivas, é determinante nas relações que se estabelecem, pois retroalimentam as capacidades relacionais e ampliam a concepção de criança/infância, uma vez que devem ser respeitadas em suas singularidades, como consta na orientação normativa nº 01 de 2013, a qual determina que se

[...] considere a criança em sua integralidade, ou seja, como pessoa capaz, que tem direito de ser ouvida e de ser levada a sério em suas especificidades enquanto ‘sujeito potente’, socialmente competente, com direito à voz e à participação nas escolhas; como pessoa que consegue criar e recriar, ‘verter e subverter a ordem das coisas’, refundar e ressignificar a história individual e social; como pessoa que vê o mundo com seus próprios olhos, levantando hipóteses, construindo relações, teorias e culturas infantis por meio da expressão e da manifestação nas diferentes linguagens e nos diferentes modos de agir; construindo seus saberes e (re)ensinando aos adultos a olhar o mundo com ‘olhos de criança’ (SÃO PAULO, 2014, p. 13).

Essas concepções acerca da infância e das relações que com ela se estabelecem, na relação criança-adulto ou adulto-adulto, são princípios norteadores para o desenvolvimento da empatia, a fim de promover as primeiras relações sociais que se iniciam e se perpetuam ao longo das vivências. Quanto a isso, Antonio e Tavares (2019, p. 35) apontam: “A empatia dos adultos ajuda muito o cuidar das crianças, a escuta de sua voz e de suas histórias, o acolhimento de suas dores e de seus sonhos, o cultivar de seus desejos de aprendizagem e de vida”

Possivelmente, no caso apresentado, as primeiras relações que se estabeleceram com os familiares, sem qualquer tipo de julgamento, mas respeitando-os em suas particularidades, foram ações acolhedoras que reverberaram na construção de bons vínculos, em relação aos

sujeitos da família, como, também, da própria criança que, embora protagonizando uma relação inusitada, no qual teria que se separar das figuras parentais, obteve uma boa resposta vincular com a educadora de referência, uma vez que, até o momento, tratava-se de uma figura estranha. Como descrito por Rapoport e Piccinini (2001, p. 83):

A visão de um estranho provoca uma resposta de medo em algumas crianças de sete meses e em quase todas de nove meses. Na mesma época em que a criança começa a ter medo de pessoas estranhas passa também a temer objetos e situações estranhas. Ao final do primeiro ano, o bebê aproxima-se do familiar e das coisas agradáveis, afasta-se quando percebe situações potencialmente perigosas e evita o desconhecido e o desagradável.

Próxima à data de ingresso da bebê na unidade escolar, era a data do seu aniversário. Tinha um pouco menos de onze meses de idade e sua relação de apego configurava entre o medo da figura estranha que a educadora de referência representava e, também, dos objetos. Logo no início, quando só nós e as outras crianças estávamos presentes, os brinquedos e objetos dispostos na sala não lhe chamavam a atenção, mesmo tendo brincado com elas nos dias em que o pai estivera presente. Quanto a isso, Rapoport e Piccinini (2001, p. 82) ressaltam: “O desenvolvimento do apego requer que a criança tenha a capacidade cognitiva de manter sua mãe na memória quando ela não está presente, capacidade essa que será desenvolvida na segunda metade do primeiro ano”.

A situação apresentada revelava estranhamento dos objetos e dos espaços, que foram ficando mais extinguidos, à medida em que as relações foram se estreitando e a própria idade cronológica da criança avançando. Tal como afirma Bowlby (2002), essas reações são vistas como uma resposta adaptativa fundamental. Correlacionada às respostas adaptativas, Winnicott (2012) conclui que a conquista da independência, que o bebê vai adquirindo entre 4 e 12 meses de idade, permite sua socialização e amplia os seus contatos pessoais com outras pessoas e com o meio onde está inserido, concedendo a ele mais firmeza e controle para a manipulação dos objetos.

No caso apresentado na cena 1, embora houvesse conflitos nas relações familiares, mais especificamente na relação conjugal dos pais, ambos tinham uma característica peculiar para lidar com a criança. Ambos se comunicavam responsivamente com a menina por meio dos gestos, mais expressivamente com os olhares. Percebíamos isso nitidamente nas passagens do período juntos, quando na adaptação e nos dias seguintes, nos momentos da despedida ou dos reencontros. Gerhardt (2017, p. 58) evidencia tais correlações:

Na primeira infância, a criança humana precisa começar a usar as expressões faciais de sua mãe e seu pai como guias imediatos para o comportamento em

seu ambiente particular. É seguro engatinhar além dessa porta? Isso é conhecido como ‘referência social’, com a criança utilizando a comunicação visual a uma distância para verificar o que fazer e o que não fazer, o que sentir e o que não sentir, usando as expressões faciais do pai ou da mãe como sua fonte de informação. Olhar para rostos desempenha um papel ainda mais poderoso na vida humana. Esses olhares e sorrisos efetivamente ajudam o cérebro a crescer.

Para a referida autora, os olhares de positividade ou o poder dos sorrisos são estímulos vitais para o crescimento de um cérebro social e emocionalmente inteligente. A presença marcante do pai, nos primeiros dias, teve como resultado a boa aprovação daquela criança que iniciava sua vida escolar e, assim, sentia-se acolhida nas relações que ali se estabeleciam. Nesta cena constatamos que, embora a criança vivesse situações adversas na vida familiar, suas necessidades interoceptivas de carinho e afeto estavam sendo atendidas, pois as relações vinculares que vão se estabelecendo fora do útero caracterizam as primeiras relações sociais:

Próximo do final do primeiro ano de vida, a fase preparatória da infância chega ao fim. De alguma maneira o bebê humano alcança o nível de desenvolvimento que outros animais alcançam dentro do útero, mas, ocorrendo fora do útero, a construção do cérebro humano é mais aberta à influência social. Essa dependência humana fora do útero possibilita que se desenvolva um vínculo social intenso entre cuidador e a criança (GERHARDT, 2017, p. 61).

Nesse processo de crescimento biológico, a criança estava vivendo em um ambiente institucional e que lhe possibilitava o acolhimento de suas necessidades, independentemente das adversidades parentais de separação. A bebê associava a figura de apego à vinculação que se estabelecia entre a educadora de referência, pois mantínhamos a regulação dos sentimentos de aprovação e, conseqüentemente, de apego seguro, pois da mesma forma que a criança pequena faz a “leitura” dos olhares de aprovação, o outro extremo também é capaz de identificar de modo contrário, como aponta um estudo realizado por Dettling et al<sup>32</sup>. (2000), citado por Gerhardt (2017, p. 64-65):

O que a criança pequena precisa é de um adulto que esteja emocionalmente disponível e sintonizado para ajudá-la a regular seus estados. Os bem documentados efeitos nocivos da separação são, suspeito, principalmente decorrentes de se estar em falta emocional e não regulado. Em um estudo em um berçário, as crianças mostraram que não era a ausência da mãe em si que causava aumento em hormônios do estresse como o cortisol, mas a ausência de uma figura adulta que estivesse responsiva e alerta a seu estado a todo momento. Se havia um funcionário da creche assumindo essa

---

<sup>32</sup> DETTLING, A.; GUNNAR, M.; DONZELLA, B. Cortisol levels of young children in full-day childcare centers. *Psychoneuroendocrinology*, n. 24, p. 519-36, 1999.

responsabilidade, seus níveis de cortisol então não subiam. Sem essa figura a criança ficava estressada.

Visto o que se postula na Teoria do Apego e na Pedagogia da escuta, apontadas nesta cena, consideramos positiva a capacidade de acolhimento, uma vez que foram respeitadas as figuras de apego da criança e, conseqüentemente, a escuta das necessidades que envolviam os fatores sociais, para o estabelecimento das relações vinculares, sem que houvesse quaisquer interferências quanto ao juízo estereotipado de valores morais. A dinâmica na qual se envolveram a educadora e a bebê foram positivas do ponto de vista da dimensão afetiva, pois segundo Vercelli (2016, p. 241-242), o papel que a educadora representa é importante quando na ausência da mãe.

O professor é, na ausência da mãe, a figura na qual a criança busca amparo emocional, principalmente no primeiro ano de escola, uma vez que ela não conhece ninguém e permanece, na maioria das vezes de 08 a 10 horas na instituição longe da mãe ou de outra pessoa que cumpre a função materna. Na Educação Infantil, as necessidades das crianças devem ser atendidas de forma que os pequenos adquiram a autoconfiança. As crianças possuem recursos internos para a autocompreensão, para a modificação de seu autoconceito, de suas atitudes e de seus comportamentos, porém esses recursos serão ativados caso haja um clima psicológico facilitador por parte dos adultos.

Desse modo, os desejos manifestos da bebê foram atendidos em suas vivências na instituição infantil, embora houvesse as demandas ora estruturadas e ora desestruturadas, tais como as que ocorreram no final desta narrativa, em que os pais, ao se separarem, também tiraram a criança da unidade escolar. Contudo, enquanto esteve presente e durante todo o período que antecedeu a adaptação, a criança foi acolhida pela educadora de referência. E tornou-se impossível negar a reciprocidade desenvolvida a partir das relações vinculares que se instauraram. Freire destaca a relação entre a afetividade e a ação cognoscível dos educadores.

Esta abertura [...] significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsas a separação radical entre *seriedade docente e afetividade*. (grifo do autor) [...] A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade (FREIRE, 1996, p. 52).

A prática educativa requer especificidades científicas, a fim de aprimorar o desenvolvimento das crianças pequenas e bebês de forma a harmonizar sua estadia no ambiente institucionalizado. Entretanto, é impossível negar que as relações que se estabelecem, além do que se prescreve na formação científica (especialmente enquanto professora pesquisadora): a

afetividade é um sentimento presente que corrobora para todos os outros comportamentos subsequentes.

## 5.2. Narrativa 2: Meu cobertor azul!

A sala era um berçário I, uma sala que cheirava a leite materno, sim! Não é exagero! Tratava-se de bebês! Não de bebês que já estavam balbuciando suas primeiras tentativas de comunicação oral, não! Eram bebezinhos!!! Todos com menos de um ano de idade e junto deles a professora em vias de se aposentar... joelhos inchados no final do dia e nos ombros, o peso dos mais de trinta anos a serviço do magistério: como doíam! Os dias eram preenchidos pelos lamentos incessantes dos bebezinhos, que sentiam a falta do colo-útero, e pelos lamentos daquela que já precisava do ‘colo’ da aposentadoria! Muito já tinha vivido pela educação! Teve seu cargo transformado, e para não o perder teve até que voltar a estudar! Já viveu tanta coisa..., mas assumir uma turminha de berçário I era a primeira vez! Quanto a ser planejado! Mas o que planejar para os bebês? Justo para estes que só fazem chorar! Chorava também a experiente professora... Quantas indagações! Quantas inverdades... ou seriam constatações de uma jornada que estava por findar? Para os bebezinhos só estava por começar... dicotomias das relações! Um, dois, três dias se passaram e algumas das angústias adultas já estavam ficando mais amenizadas, afinal os bebezinhos que ali permaneciam em seus bebês-conforto (este é o nome dado à cadeirinha industrial adaptada a substituir os falsos colinhos perdidos para o ambiente institucionalizado) se acalmavam por breves e sazonais momentos. Mas num dia, depois da “pseudo” calma, chegaram ele e sua mãe. Ela tão franzina! Chinelos e meias nos pés, vestida numa jaqueta preta, mesmo para um dia de calor, e cabelos também pretos, arrumados num coque que já não suportava os poucos grampos que serviam para arrumá-lo. Estava sozinha e carregava de um lado uma mochila azul e branca...parecia bem pesada! Mas em seus braços só podíamos ver um cobertor todo azul — combinando com o azul da mochila —, aninhado nele, um meninão... um meninão tipo capa de revista de tão bonito! Era perceptível o quanto a genética dos cabelos lisos e pretinhos era predominante naqueles dois que acabavam de chegar... Embaixo daquela jaqueta preta havia uma mãe suada e cheia de medos, versados através de inúmeras recomendações que se estenderam até o final do ano letivo... não confiou, não estabeleceu vínculo, não gostou!!! Protestou até o fim, mas nada adiantou!!! O menino do cobertor passou por muita coisa, mas ops! Estamos nos adiantando nesta história que só acabou de começar... Na sala, sentado sobre o fofinho cobertor azul estava o bebê e ao lado dele, sua

mãe com aquele profundo olhar especulativo. Um olhar que rastreava cada canto da sala, cada gesto da professora e da auxiliar técnica que as acompanhava. Necessitava de respostas, já tinha uma filha um pouco mais velha em relação ao bebê. ‘Era tudo o que o pai queria! Um menino!’ — Dizia a mãe entre uma inquietante observação visual e uma palavra de comunicação com a experiente professora que, no seu desejo responsivo de “deixar tudo às claras” com as mães, interpelava-as em suas narrativas a fim de esclarecer os tempos e espaços constituídos no CEI e que, portanto, não haveria a menor possibilidade de mudanças da rotina ou algo que ‘atrapalhasse’ a dinâmica do berçário, ‘afinal são muitas crianças!’ Sim! Possivelmente! São muitos bebês da mesma faixa etária, mesmas necessidades, vontades e inquietudes! Mas disto a mãe da jaqueta preta já sabia, não era preciso tamanha redundância do esperado. O dia passou, e com ele nenhum grito ou ao menos um choro do bebê que tinha, agora, deixado largado num canto qualquer da sala o seu fofinho cobertor azul. Como era esperado, terminado o ínfimo período de três dias de adaptação, o bebê do cobertor azul, os outros seis bebês, a professora experiente e alguma auxiliar da semana, prosseguiram com os afazeres escolares, ou tentaram! Mesmo que saibamos dos choros e lamúrias incontestáveis há algumas que duram para sempre e viram histórias para narrar. Eis que o bebê do cobertor azul sabia exatamente o que queria, mas não era a mesma coisa que sua professora experiente, que contestava junto dele a partilha do cobertor! Não que ela precisasse do cobertor para alisá-lo com as pontas dos dedos ou para se jogar nele, todo enrolado no próprio braço, como fazia o bebê. Não! Ela só queria guardar o cobertor. Simples assim!!! Para o bebê, o cobertor azul era mais que fofinho: Era seu porto seguro, sua joia mais rara, sua proteção...era simplesmente SEU! Por que guardá-lo? Mas para a experiente professora o cobertor atrapalhava os movimentos do bebê, ou pior, ele só queria o cobertor e nada mais o interessava! Alimentar-se com aquele cobertor, que de fofinho (pela ótica da professora) não tinha nada... quantos contratempos! Quando um protestava de um lado o outro fazia força igualmente arrebatadora! Mas nenhum abria mão de suas convicções: nem o bebê, que protegia seu bem maior das adversidades e dos desencontros, nem a professora experiente que sabia o que era melhor para a rotina... para sua rotina... para suas vontades... Assim foi por um longo período, até que um dia a experiência arrebatadora dos longos anos de magistério levou-a a uma ideia para otimizar o uso, do agora não tão fofinho, cobertor azul. Sugeriu à mãe, que — desconfiada, mas, angustiosamente, exausta pelas queixas diárias da tríade: bebê, cobertor e professora — acatou uma solução que poderia amenizar tantas lamentações. Concordou com a ideia de cortar o coberto pela metade! Um outro final feliz!!!! Nem tanto! O fato de o cobertor diminuir de tamanho foi um passo, porém havia outros esquematizados no planejamento impetuoso da professora, que tinha como objetivo principal

extinguir o cobertor, já não tão azul assim... Como num dia de tempestade, que alguém consegue selar parte das goteiras no telhado de uma velha casa e, por um breve momento, a água que escorre pelas fendas do telhado é tampada, assim pareceu o uso do cobertor: Por um breve tempo, como num respiro, o cobertor e o bebê deixaram de ser o assunto de toda a escola, os furos estavam tampados..., mas outra tempestade se anunciaria!!! O bebê precisava de um “telhado novo”, ou melhor, do seu cobertor!!! Entre choros e protestos a professora experiente teve outra ideia, aquelas que parecem que saem de contos castos, idílicos! ‘Vamos falar para a mãe cortar mais uma vez o cobertor!! Um dia ele desaparecerá de tão pequenino que a cada corte nele fizer!’ O que fazem os adultos?! Os bebês fazem tudo... fazem o que sabem fazer... mas nem todos os adultos entendem, não querem saber de escutá-los. Foi um ano difícil para o cobertor azul que foi todo picotado, mas para o bebê não importava o tamanho, nem a cor... Ele só queria o seu bom, e agora diminuído cobertor!

### **5.2.1. Análise da narrativa 2**

O comportamento que os professores estabelecem com os objetos de apego em relação aos bebês e crianças pequenas, embora possa parecer pragmático, ainda é um tema que deve ser muito explorado nas formações docentes. Negrão (2018) apropriou-se das inquietações sobre o tema, mais especificamente nos referidos momentos do período de adaptação, no qual o uso dos objetos de apego tem maior visibilidade, devido à separação dos bebês de suas mães. Porém a cena acima narrada descreve que esta relação se estendeu por todo o período letivo, não somente no período dito de adaptação. O bebê viveu intensamente os conflitos subjetivos das primeiras vinculações com o adulto de referência e se expandiu para as relações vinculares entre os familiares e a professora.

Categorizaremos os principais dilemas percebidos nesta narrativa, com o propósito de compreender, primeiramente, o papel histórico deste profissional das infâncias: como concebe as relações entre família e escola nas pedagogias participativas, nas quais a escuta e as relações dialógicas se estabelecem, mutuamente, através das relações vinculares que se constroem cotidianamente; como elabora, prática e teoricamente, o uso dos objetos de apego e, não menos importante, quais as ações de acolhimento que envolvem os espaços, tempos e materialidades ofertados ao bebê.

Como já discutido, o espaço da creche passou por muitas mudanças de ordem política e social. Sua história começa, com muita luta, pela classe de mães trabalhadoras, inicialmente, para ter um lugar onde deixar seus filhos enquanto trabalhavam. Posteriormente, se estendeu para políticas além do cuidar. Com a homologação da LDB (1996), do ECA (1990), entre outras legislações vigentes, o espaço da creche, para a PMSP, passou a se constituir como CEI no início dos anos 2000; o cuidar passou para uma visão mais educativa, ou seja, triangulou-se no trinômio do educar, cuidar e brincar. Entretanto, a ideia do apenas cuidar ainda sobrevive no imaginário de algumas famílias e docentes. Muitos professores ainda sustentam a ideia de que as famílias que se ocupam do espaço do CEI sem precisarem trabalhar estão renunciando aos seus bebês. Os primeiros contatos que se estabelecem entre as famílias e os professores necessitam de uma atenção especial. O atendimento para essa faixa etária tem pressupostos muito particulares da Educação Básica. Alguns professores não percebem que se trata de um direito de o bebê frequentar o CEI, concebendo-o como uma estrutura somente para cuidar. Entretanto, apesar de a maioria das mães ainda procurarem o CEI porque necessitam, também sofrem pela angústia de deixar seus bebês em um ambiente diferente e com pessoas as quais ela, também, terá que se adaptar.

Mais especificamente, entre o imaginário das mães – da creche como lugar de cuidado – e a nova identidade das escolas das infâncias, em oferecer mais oportunidades educativas, há o professor que ficou sem “identidade” no entrelaçar dessas duas posições antagônicas. Trata-se de um percurso identitário a se percorrer, e uma das condições básicas para que escola e família possam caminhar juntas, por propósitos comuns às infâncias, seria abrir as portas da escola para as famílias, além do período de adaptação. Para que tais ações sejam exitosas, o diálogo cotidiano entre as famílias e os profissionais deveria apontar ações mais reflexivas, parceiras e positivas para o desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas, nas quais cada um compreenda o seu verdadeiro papel diante das relações que se estabelecem. Oliveira *et al.* (1992, p. 117-118) elucidam tais relações.

Neste sentido, é fundamental que principalmente a educadora se posicione como uma profissional nesta relação e não como alguém que se propõe a substituir a mãe na ausência desta. Mãe e educadora de creche têm funções e importância diferentes para a criança. [...] A própria criança, por outro lado, adota comportamentos mais problemáticos quando há o desentendimento entre mãe e o educador.

A base para um relacionamento seguro se estabelece logo nas primeiras relações, muito provavelmente seja essa a razão para o período dito de adaptação, mas, certamente, não se esgota nesse. As dificuldades que irão se originando ao longo do período letivo estarão



fortalecidas pelas relações de confiança que se estabelecerão nos primeiros contatos, ou seja, nas primeiras relações vinculares. As manifestações dos bebês e de suas famílias frente às necessidades de serem acolhidos revela o quanto confiam, ou não, nessas relações. Winnicott (2019, p. 220-221) esclarece o papel da professora para que tais relações sejam bem-sucedidas.

Partindo do princípio de que a escola maternal [ou CEI, em nosso caso] suplementa e prolonga em certas direções a função do bom lar, a professora que exerce funções nessa escola herda, naturalmente, alguns dos atributos e deveres da mãe para o período escolar, sem procurar descobrir, porém, as suas próprias necessidades de desenvolver vínculos emocionais maternos. [...] As relações sinceras e cordiais entre mãe e professora servirão para suscitar um sentimento de confiança na mãe e tranquilidade na criança. O estabelecimento de tal relação auxiliará a professora a localizar e compreender aquelas perturbações, em suas crianças, que resultem de circunstâncias familiares [...].

O papel que a professora dos bebês representa é grandioso, pois enfrenta as especificidades relacionadas ao desenvolvimento global que, ademais, estão interligadas à condição emocional da família, e quanto menor a criança, mais a própria mãe exigirá dessa relação. A professora será a pessoa que apresentará a criança ao mundo social, diferente daquele vivido na relação estritamente familiar. Os primeiros anos de vida são primordiais para o desenvolvimento de capacidades psicológicas interacionais. Assim, a escola, mais especificamente o adulto de referência, assumirá alguns enfrentamentos, os quais Winnicott (2019, p. 222) descreve:

Nos seus primeiros anos, as crianças são incapazes de cometer simultaneamente três tarefas psicológicas. Primeiro, estão elaborando uma concepção delas próprias como um 'eu' relacionado a uma realidade que começam a definir. Segundo, estão desenvolvendo uma capacidade de relação com uma pessoa, a mãe. Esta habilitou a criança a desenvolver-se nesses dois aspectos, numa considerável medida, antes de ir para a escola maternal e de fato, no princípio, o ingresso na escola é um choque mediante o desenvolvimento de outra capacidade, ou seja, a de relações pessoais com outras pessoas além da mãe.

A professora é aquela figura secundária que ajudará a criança a desenvolver a capacidade de se relacionar e, portanto, sentir-se segura. E à medida que a criança demonstra êxito em envolver-se nas relações que vão se constituindo, as mães, por conseguinte, sentem-se menos perturbadas com o distanciamento que a escola provoca.

Talvez pelo cansaço e/ou pela falta de sentir-se acolhida, a professora da nossa narrativa sofria diante de tantas adversidades. Sentia-se desmotivada mediante os choros dos bebês que, naquele momento, estavam se separando de suas mães. Teve dificuldades em lidar com as especificidades da faixa etária de berçário I (bebês de 0 a 9 meses). Entre outras atribulações, a nossa protagonista não soube lidar com a mãe que chegara bem depois do período dito de

adaptação. Dizia, com muito pesar: “Por que chegou agora? Agora que estava indo tudo bem? Por que não entrou junto com todas as outras mães? Justamente agora que pararam de chorar!!” O choro dos bebês era o que mais angustiava a professora, pois, na tentativa de acalmá-los, se sentia impotente. O que representava o choro? Parece mesmo óbvio que os bebês e crianças pequenas choram, uma vez que não têm a habilidade sobre a comunicação oral. Winnicott (2019, p. 64) classificou em quatro tipos o choro dos bebês: satisfação, dor, raiva e pesar — estes, segundo o autor, são reconhecidos pelas mães. No entanto há, somente, dois tipos de choro que ocorrem, mais especificamente, dentro das instituições: “[...] choros de desamparo e desintegração, onde não existem meios nem possibilidades de fornecer uma mãe para cada bebê” (WINNICOTT, 2019, p. 75).

A relação vincular que se estabeleceu, logo no início, já começou de forma negativamente inusitada. Os protestos do bebê pelo objeto de apego — o cobertor azul — não foram atendidos pela professora, que queria manter uma ordem na sala, e quanto mais a mãe a indagava ou solicitava que seu bebê fosse atendido, mais a professora se distanciava. Mesmo autorizando que escrevêssemos sobre a sua trajetória, a professora estava certa de que sua postura era a mais correta. Não mudou sua opinião a respeito do uso do cobertor azul. Foram dias difíceis para a professora, para o bebê e para a família. Diante da necessidade de atendimento, a mãe acabou aceitando as condições da professora e, depois de muitos protestos, foram diminuindo o tamanho do cobertor. De acordo com Winnicott (2019, p. 190), “do ponto de vista infantil, esses formatos não são muito importantes. É mais a textura e o cheiro que adquirem significado vital, e o cheiro é especialmente importante[...]”. A relação com o objeto de apego, mesmo diminuído no seu tamanho físico, não deixou de existir para o bebê, que protestou por ele até o fim do ano letivo.

Algo que também causava estranhamento era a relação que o bebê mantinha com o “cobertor azul” ao transitar pelos espaços ocupados pelas crianças nesta faixa etária. Não aceitava a ajuda de outros adultos do entorno e caminhava chorando pelo corredor até chegar ao refeitório, ia até a porta de entrada (sabia que era por aquele local que as pessoas entravam e iam embora). Chorava, não aceitava ajuda e não largava o cobertor. Os outros bebês tinham que ser transportados para os cadeirões que ficavam no refeitório; alguns ainda não se sentavam sozinhos e precisavam de maior apoio — questão que discorreremos mais à frente —, já o protagonista desta história, não deixava o seu objeto nem para se alimentar. Aliás, quando saía da sua sala de referência, mais necessitava do seu objeto de apego. Aquele espaço da sala de referência já lhe trazia mais conforto, entretanto, não se sentia seguro o suficiente em relação

às pessoas, ou seja, ainda não havia estabelecido uma relação de apego satisfatória com o adulto de referência, muito menos com outros ao seu redor.

O momento de separação que o bebê enfrentará deve ser muito bem refletido entre os membros da equipe, não deve ser uma ação solitária do educador de referência e, embora as crianças ocupem espaços coletivos, não se pode desconsiderar a individualidade de cada sujeito. Ortiz e Carvalho (2012, p. 47) elucidam a importância da atenção especial a cada um dos envolvidos durante o período de separação:

Das relações em uma instituição de educação, enfatizamos a importância do momento de separação de uma criança que ‘parte para o mundo’, deixando para trás suas primeiras relações, e a necessidade de se construir um trabalho integrado, em equipe. [...] Cada criança tem seu modo de enfrentar a novidade, de reagir. Enquanto alguns bebês grudam na mãe, assustados com o ambiente, outros se ‘tiram’ à novidade do espaço e das pessoas

Os bebês e crianças pequenas buscam uma figura de apego para lidar com a separação da mãe. Bowlby (2004) considera que o comportamento de apego tem como intencionalidade a aproximação de uma figura de apego, pois o ser humano depende de outro para sobreviver. Essa figura é responsável por proporcionar, ao bebê ou à criança pequena, segurança para participar das atividades e explorar os espaços no seu entorno, possibilitando que ela consiga estabelecer novos vínculos com outras pessoas. Ao se familiarizar com o novo espaço vivido, os bebês e crianças pequenas se sentem mais confiantes e conseguem se vincular a novas figuras de apego, habituando-se aos momentos de separação, que, com o tempo, tornam-se menos dolorosos. A relação que a criança em questão mantinha com seu adulto de referência mais o angustiava pela ausência da mãe e, conseqüentemente, mais necessitava do objeto transicional para manter-se naquele ambiente, que não era o da sua casa.

O período tido de adaptação, neste universo de pesquisa, é muito curto e pouco se debruça sobre estudos que possam auxiliar as professoras para o enfrentamento dos dilemas vividos. O período dedicado ao ingresso dos bebês apresenta uma certa possibilidade de se estender, mas há uma premissa, entre os professores mais antigos, de que se abrir muito espaço para as famílias adentrarem na escola, mais tempo levará para as crianças se “acostumarem”. Inclusive, os tidos como “veteranos” (como são chamadas as crianças que já faziam parte do corpo discente da Unidade Escolar) não têm um período de adaptação estendido, salvaguardados casos muito específicos. Ainda assim, para todas as faixas etárias há a mesma concepção de que a criança deve se “acostumar” com a rotina da escola. O respeito ao uso do objeto transicional, para essa situação, se faz ainda mais urgente, pois o bebê precisa conquistar o seu espaço muito mais rapidamente devido à dinâmica adultocêntrica estabelecida.

Reconhecer que a mãe vai embora, mas retornará, é um processo que leva um tempo maturacional, que o bebê do cobertor azul quase não pôde ter.

Para Winnicott (2012), o objeto transicional deixa a criança mais tranquila, uma vez que, no processo de separação da mãe para aquisição de autonomia, ele será responsável por transmitir à criança bem pequena sensações de segurança, conforto e bem-estar — principalmente, quando ela estiver distante da mãe. Para o autor, essa busca da criança pelo objeto pode surgir por volta dos quatro aos seis meses, ou entre oito e doze meses de idade.

Essas e outras concepções teóricas poderiam avançar nas reflexões sobre o período dito como adaptação, que percebemos incorrer durante um tempo marcado pela lógica adultocêntrica. O tempo da criança é outro e, portanto, deverá ser revisado em suas concepções diante das relações que se estabelecem. A bagagem pessoal que um bebê tem é o tempo vivido com sua mãe, no ambiente familiar e em espaços conhecidos. O conceito de adaptação como “somar-se a um novo contexto”, preconizado por Ortiz e Carvalho (2012, p. 46), é ínfimo frente ao que um bebê — ou mesmo uma criança — vivenciará em suas novas relações, porque, embora traga uma bagagem já vivida, as relações mãe-bebê são intensas. É preciso que o tido como período de adaptação, concebido como uma metodologia de atendimento à criança que inicia o período escolar, seja redirecionado para uma proposta de acolhimento cotidianamente reflexiva, organizada e interativa.

### **5.3. Narrativa 3: O bebê que sabia de quase tudo**

Na carreira do magistério muita coisa acontece: muitas dificuldades, amizades, confidências, indiferenças, gostos, desgostos, famílias e CRIANÇAS! Algumas lembramos dos gestos, das músicas preferidas, do riso, do jeito de se alimentar, do olhar amedrontado e do sorriso de gratidão! Entretanto há sempre aquela criança que fica feito tatuagem em nossa pele e que, por vários motivos lembramos sempre... não a esquecemos... deixa marcas em nossa memória! São crianças cuja história ultrapassa os muros da escola, da sensatez e da sensibilidade humana... São crianças que pedem socorro em cada gesto, em cada grito, em cada choro e em cada olhar... E foi assim que tudo começou! Durante um ano letivo inteiro, o que corresponde a extensos duzentos dias, não houve sequer um único dia em que aquela criança tenha se ausentado! Na época apenas um bebê de um ano e alguns meses, mas não era um bebê qualquer, não!! Destacava-se muito precocemente por muitas habilidades desenvolvidas para sua faixa etária. Era assíduo, era intenso, era impetuoso! Ele era tudo que desafiava a rotina, a

didática, a interação, o acolhimento... Ele e sua família escreveram sua história ao longo de três longos anos dentro daquela creche. “Longos anos”, porque para aquele “bebê que sabia de quase tudo”, tudo era intempestivo, provocador, desafiador. Mobilizava nossas certezas e aguçava as nossas dúvidas. Foi o primeiro a andar, a falar, a comer, a desfraldar, a conquistar a sua precoce autonomia e a nos impor suas vontades, desejos e necessidades. Diante dos conflitos cotidianos foi também o primeiro a protestar, a duvidar e a dizer “não” com clareza!!! Aprendemos com ele e com ele nos desafiamos, buscamos o diálogo e exercitamos a escuta. Perante a ele confrontamos nossas frustrações, mas nos contemplamos com o carinho, reciprocamente, desenvolvido. Um desafio! Tirou-nos da “zona de conforto” e nos levou a um patamar de novos pressupostos, novas interações e diversas mudanças atitudinais. Crescemos! Junto com ele... crescemos!!! Foi um tempo vivido conosco, enquanto estive matriculado no berçário II, onde tudo era novidade e incrivelmente surpreendente! Mas entre o maravilhamento do novo mundo, que tinha a explorar dentro da escola, havia o sobressalto da presença da família, da qual ele não queria se distanciar. A mãe desistira das tentativas de se despedir daquele bebê que tudo sabia. Atribuiu ao pai a tarefa de deixá-lo na escola pela manhã e, com o tempo, também foi a de buscá-lo. A presença do pai ficava cada dia mais marcante! Tanto para o bebê, quanto para nós professoras, pois era com o pai que buscávamos aclarar nossas dúvidas, ou tentávamos... Tudo vinha acompanhado de uma risada e uma frase: “Ele é assim mesmo! Daqui a pouco passa!” E passou. Passaram os dias, o tempo desconstruído pelo desejo inquieto de não estar ali, mas, felizmente, só não passou a nossa cumplicidade. De alguma forma sabíamos que precisávamos um do outro e que juntos não deixaríamos passar o que tínhamos de melhor: apenas um ao outro! Entre choros, gritos e pontapés no portão, ele era acolhido! O coração se aquietava, os brinquedos o chamavam, as crianças da sala o observavam, a música tocava... a tranquilidade imperava. Fazia coisas de criança: brincava, ria, dormia, interagia, comia, bebia, se construía, se desconstruía, se envolvia e crescia. A vida seguia e entre momentos inusitados de muitas descobertas havia dois únicos que o deixava como se nada do que havia vivido tivesse alguma expressão em sua prematura vida... tudo ficava sem sentido...volátil! Um deles era o momento que se aproximava do horário de ir embora. Uma inquietude o assombrava, o choro, às vezes contido, dava lugar aos pontapés: amigo ou brinquedo, objeto duro ou macio, tudo servia para descarregar sua ira. A espera da vinda do pai era angustiante, tal qual a despedida quando chegava na escola. O mesmo choro, o mesmo protesto, o mesmo padrão para as idas e vindas. De quem queria chamar a atenção? Para quem ou contra o que protestava? O que mais o incomodava? Era preciso respostas: Cumplicidade, confiança, conversas, escutas, promessas, interações que se dissipavam... reuniões, encontros com o pai, com a mãe, com ambos, mas sem

avanços!! Talvez este fora o maior exercício da frustração. Da nossa! Do bebê que viu o tempo correr tão rápido quanto ele. Os adultos têm certas prioridades das quais as crianças não fazem parte... pobre menininho! Vivemos muita coisa juntos! E o tempo correu. O ano passou e ele ingressou no minigrupo I! Um mocinho! Sabia tudo direitinho, mas seus protestos se intensificaram e, para piorar, o destino não foi tão generoso com ele. Ingressou em uma sala cuja professora tinha alguns problemas de ordem emocional. Estes a levaram para a readaptação do trabalho, assim, afastou-se da sala de aula um ano depois. Foi bem difícil para ambos, pois tudo se intensificava diante das dificuldades que a professora sofria consigo mesma e, as angústias de ambos às vezes se confrontavam... O bebê que sabia de quase tudo, agora era um menininho que sabia muito mais sobre ser esquecido na escola, sobre ter que responder por sentimentos com os quais, infelizmente, não sabia lidar, e por isso mesmo precisava ser forte... O ano passou e o roteiro desse drama continuava o mesmo, porém tomava mais intensidade, uma vez que as palavras proferidas pelo protagonista desta história se tornavam mais explícitas e todos podiam ouvir seus lamentos que antes eram choros e gritos. Agora eram manifestações ríspidas de lamentos não compreendidos... Último ano! No próximo teria que ir para a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), afinal já não era mais um bebê! O Centro de Educação Infantil (CEI) já não seria mais a sua escola, mas neste ano de 2019 ainda teria seu espaço assegurado (teria mesmo?), ainda estaria matriculado na escola em que, de uma certa forma, tentou encontrar maneiras de justificar tantas ausências familiares, tantas procuras, tantos lamentos... Novamente assistíamos de longe o protagonismo inusitado daquele menininho, tão pequeno, tão frágil, mas que continuava sabendo de muitas coisas, com as quais aqueles adultos, que compartilhavam com ele do mesmo tempo, espaço e materialidades, não podiam ajudá-lo. O último ano foi o mais atroz! O menininho protagonizou um roteiro breve entre duas educadoras. Sendo que a primeira pediu remoção por permuta, ou seja, trocava de escola com outra profissional. Nada mais importaria, sairia da escola para qualquer outro lugar, mas não ficaria mais, não aguentaria mais, não queria mais... Foi embora, e com ela uma parte do menininho que também lhe deixara marcas. Marcas da frustração, da desesperança... Por quê? Por que ninguém o queria? Por que ninguém o ajudaria? Por que a própria escola não compartilhava as dificuldades? Por que não aceitavam ajuda? Por quê? A chegada da nova educadora trazia a esperança de dias melhores... dias de contenção ou de escuta? Dias de construções ou desconstruções? Dias vividos ou apenas sobrevividos? Como todo desafio traz em seu bojo o desejo inspirador de mudanças, os primeiros dias foram de sondagens — de ambos os lados — do menininho e da jovem professora. Cada um deles, em sua ótica, conferiram olhares, viveram encontros e desencontros... até que foi nos desencontros que

desistiram um do outro... Foi breve. Foi intenso. E os dias se tornaram longos... o desejo de ambos era recíproco: não queriam estar ali. O menininho chorava e xingava, a professora apenas chorava! A escola parava, o dia não terminava e as lamentações se intensificavam... O ano acabou e o menininho foi para a EMEI protagonizar uma nova história.

### **5.3.1. Análise da narrativa 3**

A narrativa 3 tem uma especificidade muito expressiva do ponto de vista do tempo narrado, uma vez que partimos da trajetória do bebê desde o berçário II (10 meses a 01 ano e 08 meses) até sua saída da UE com 02 anos e 9 meses. Iniciamos desde o berçário com o objetivo de ilustrar suas potencialidades ao longo da sua jornada no CEI — universo de pesquisa — elencado. Certamente, o foco das análises se ateve ao final do ciclo, quando no Minigrupo II. A professora desse agrupamento foi quem autorizou a escrita e análise da narrativa. O que essa professora e a anterior vivenciaram merece uma reflexão sobre as dificuldades que os educadores sofrem mediante os dilemas dos acolhimentos cotidianos.

No primeiro contato que o bebê teve com a unidade escolar - no berçário II - logo “se jogou” para dentro da sala. Não recusou, de imediato, o novo espaço que iria viver pelos próximos dias, o que revelava sua predisposição para o novo que ali se instalava. Estava acompanhado da mãe e ambos não sofriam com a nova situação, pareciam felizes. Ela contava sobre as “proezas” dele em casa, e ele brincava pelos cantinhos brincantes oferecidos. O que mais gostava era dos carrinhos, caminhões e tudo que pudesse empurrar. Elegia esse tipo de brinquedo de natureza simbólica, pois a vivência que tinha em casa era com os carros de brinquedos que os familiares lhe ofereciam, segundo relato da mãe. Também não usava chupeta, ou qualquer objeto transicional.

A mãe logo esclareceu que a criança não quis mamar no seio, já usava a mamadeira. Filho mais novo do casal, tinha uma irmãzinha um pouco maior, mas dividia o quintal com vários primos mais velhos e uma avó que “mandava em todo mundo”. O bebê e a mãe viviam uma relação semelhante à descrita por Winnicott (2018, p. 24):

Quando o par mãe-filho funciona bem, o ego da criança é de fato muito forte, pois é apoiado em todos os aspectos. O ego reforçado (e, portanto, forte) da criança é desde muito cedo capaz de organizar defesas e desenvolver padrões pessoais fortemente marcados por tendências hereditárias. [...] É esta criança, cujo ego é forte devido ao apoio do ego da mãe, que cedo torna-se verdadeiramente ele mesmo ou ela mesma.

Durante o período dedicado à adaptação, somente dois dias intercalados entre os períodos, tudo transcorreu como o esperado. A criança brincava e tinha a certeza da presença da mãe na sala. Os dias subsequentes à “adaptação” foram de choros tristes e alguns soluços, suscitados pela ausência da mãe, mas ainda assim, somente nos momentos de despedida. Depois, o bebê se acalmava e foi buscando, no adulto de referência, uma figura de apego secundária. Entretanto, alguns dias depois, uma nova situação passou a fazer parte da rotina do bebê: a mãe deixou de levá-lo à escola, dedicando mais tempo para a filha mais velha — foi o que ela relatou à época — e, também, porque “não suportava os berros dele quando tinha que se despedir”.

O pai passou a levá-lo e foi só aí que o bebê começou a buscar objetos de apego. Elegeu a chave do carro do pai. Winnicott (2011, p. 18) relata que “[...] meninos preferem objetos duros. Tais objetos desempenham o papel dos objetos parciais, representando sobretudo o seio, e é só aos poucos que vão passando a representar bebês, papai e mamãe”. Com o tempo, o pai substituíu a chave por algum outro objeto de casa, porém demorou para que um deles fosse, de fato, eleito. Não encontrado nenhum objeto que realmente pudesse servir-lhe de transitório, os chutes no portão deram lugar às suas demandas de apego. O pai ia embora, a professora acolhia, esperava o choro de lamento passar e o dia transcorria. Até que os atrasos para buscar o bebê também iniciaram. Para onde foram as relações de identificação do bebê com a mãe? Para onde foi a sua tranquilidade? O ego forte, cuja imagem do ego da mãe apoiava-o, harmoniosamente, já não era assim tão expressivo. Winnicott (2011) descreve o estágio da constituição do *self* no desenvolvimento psíquico do bebê:

Se o apoio do ego da mãe não existe, ou é fraco, ou intermitente, a criança não consegue desenvolver-se numa trilha pessoal; o desenvolvimento passa então, como já disse, a estar mais relacionado com uma sucessão de reações a colapsos ambientais que com as urgências internas e fatores genéticos. Os bebês bem cuidados rapidamente estabelecem-se como pessoas, cada um deles diferente de todos os outros que já existiram ou existirão, ao passo que os bebês que recebem apoio egóico inadequado ou patológico tendem a apresentar padrões de comportamento semelhantes (inquietude, estranhamento, apatia, inibição, complacência). Na situação de terapia infantil, o profissional é não raro recompensado pelo surgimento de uma criança que, pela primeira vez, é um indivíduo. Este tanto de teoria é necessário se se quiser compreender esta estranha realidade em que vivem as crianças: realidade em que nada ainda se distinguiu como não-eu, de modo que ainda não existe um EU. A identificação é aqui aquilo com que a criança começa (WINNICOTT, 2011, p. 24-25).

Por essas razões, as crianças, ao entrarem tão precocemente no ambiente escolar, necessitam de uma atenção especial. Ainda estão na constituição do seu EU, estabelecendo-se



como sujeitos, precisam dos adultos do seu entorno para sentirem-se seguros para o enfrentamento do mundo que lhe é apresentado, longe de sua mãe e do espaço de sua casa. Houve muito diálogo com a família e muita atenção para o “bebê que sabia de quase tudo”. Algumas negações e, por vezes, algumas afirmações: “Ele é assim mesmo”. Mas o que ele realmente sabia era que sua mãe voltava para casa, ou melhor, nem saía mais de casa para levá-lo para a escola, tampouco ia buscá-lo. Separado da mãe, o bebê sabia como protestar quando chegava à escola. Para Bowlby (2004, p. 27), a presença ou ausência da figura materna possuem características próprias:

A sequência de protesto intenso, seguido de desespero e de desapego, que nos chama desde logo a atenção, deve-se a uma combinação de fatores, cujo núcleo é a conjunção de pessoas estranhas. [...] Tendo em conta que a separação da figura materna, ainda que ocorra na ausência dos demais fatores, conduz à tristeza, à raiva e à subsequente angústia, nas crianças com mais de 2 anos de idade, bem como as reações comparáveis, embora não tão diferenciadas, nas crianças com menos de 2 anos, a separação da figura materna é, por si mesma, uma variável-chave [característica] do estado emocional e do comportamento das crianças.

A separação do bebê de sua mãe rendeu dias difíceis. Sabia, também, que os atrasos para vir buscá-lo ainda continuariam... Quando percebia que as mães dos amiguinhos chegavam, sabia que a sua espera seria ainda maior. Ficava triste, e às vezes, rendia-se ao choro. Colinho e abraços... não adiantavam muito. Um passeio pelo parquinho, ou um jogo de bola para se distrair, pouca coisa adiantava. O bebê só sabia de uma coisa: Queria o amor da sua casa! Para Winnicott (2011, p. 19-20), os significados do amor são constituídos ao longo das experiências que a criança vivencia na relação com a mãe.

À medida que a criança cresce, o significado do termo “amor” vai se alterando, ou enriquecendo-se com novos elementos: (I) Amor significa existir, respirar; estar vivo identifica-se a ser amado. (II) Amor significa apetite. Aqui não há preocupação apenas a necessidade de satisfação. (III) Amor significa o contato afetivo com a mãe. (IV) Amor significa a integração (por parte da criança) do objeto da experiência instintiva com a mãe integral do contato afetivo; o dar passa a relacionar-se ao receber, etc. (V) Amor significa afirmar os próprios direitos à mãe, ser compulsivamente voraz, forçar a mãe a compensar as (inevitáveis) privações por que ela é responsável. (VI) Amar significa cuidar da mãe (ou do objeto substituto) como ela cuidou da criança — uma prefiguração da atitude de responsabilidade adulta.

Do primeiro ano de ingresso do bebê na Unidade até o seu último, muitos fatores, além daqueles inerentes a esse amor materno, se modificaram, entre eles, as condições ambientais. No último ano da estadia do, agora, não tão bebê assim, ele continuava com os protestos. A escola pouco ouviu as necessidades subjetivas do bebê, sobre os fatores ambientais que interferiam, quando nos momentos em que ainda dependia das figuras familiares, e que

corroboraram para o comportamento intempestivo dessa criança. Winnicott (2012, p. 77) nos mostra as consequências das falhas ambientais e que reverberou provavelmente no comportamento do bebê durante todos os três anos que esteve matriculado no CEI.

Uma certa proporção de bebês experimentou as falhas ambientais quando a dependência era um fato; neste caso, em graus variados, houve um prejuízo concreto, o bebê que está se tornando uma criança ou um adulto leva consigo a memória latente de um desastre ocorrido com o seu eu, e muito tempo e energia são gastos em organizar a vida de tal forma que esta dor não volte a ser experimentada. Na pior das hipóteses, o desenvolvimento da criança como pessoa é distorcido para sempre, e em consequência a personalidade é deturpada, ou o caráter é deformado. Há sintomas que provavelmente são experimentados como algo desagradável, e a criança pode sofrer com as pessoas que pensam que punição ou treinamento corretivo são capazes de curar o que é, na verdade, um fato solidamente assentado, consequência de uma falha do meio ambiente (WINNICOTT, 2012, p. 77).

Sobre essa última condição, foi exatamente o que a escola fez: não sabendo, muitas vezes, como lidar com a fúria do menino, o punia. As relações vinculares não se estabeleciam e os dias ficavam cada vez mais longos. Uma das últimas professoras pediu para ser substituída, pois não sabia como lidar com a insatisfação da criança que protestava. As escutas durante toda a acolhida cotidiana não foram efetivas para compreender o que estava por trás dos seus protestos, não se escutou a voz de lamento do menino, tampouco das professoras do último ano. Trata-se de uma tarefa que necessitava ser coletiva, reflexiva e compartilhada entre os pares pedagógicos e dialogada com as famílias. O tempo da criança passa e só o amor reconstrói.

Uma escola que se abre para o diálogo e a escuta atenta poderá se reorganizar para lidar com o inusitado, integrando-se ao coletivo que vive as infâncias. O professor não deve agir sozinho; em equipe é possível considerar ações sobre os tempos, espaços, experiências e valores compartilhados. Friedmann (2020, p. 53-54) convida-nos a refletir sobre as inquietudes do cotidiano que vivemos dentro dos muros das escolas:

Todos queremos compreender as crianças, porque todos queremos compreender o ser humano. Porque decifrar quem cada um é, é tarefa da existência humana. E mesmo com tantos saberes, os afetos e as emoções nos desnorteiam. Todo dia, com cada vínculo, com cada criança, com cada novo acontecimento, os planejados e os inusitados. Porque somos tão únicos, tão diferentes e tão iguais... Porque temos sempre tanto a aprender. Cada criança, um novo universo. Com cada grupo, em cada canto, nas diversas culturas, iniciamos um novo capítulo do livro do que é ser humano. Vale a pena, cada um vale a pena, se com verdade e de coração.

O “bebê que sabia de quase tudo” não tinha dúvidas quanto aos seus desejos de ser acolhido e nunca desistiu de alcançá-lo. Fazia da forma como pensava que fosse o certo, protagonizou sua história e viveu-a intensamente no espaço daquele CEI. Escutá-lo em suas

minúcias nos afeta, pois há muito potencial naquele pequeno sujeito que só quer um pouco mais da nossa atenção. As relações cotidianas implicam na predisposição das relações afetivas que se desenvolvem. A escuta atenta, em que se considere a cultura da infância e que respeite a diversidade que a traduz, é referência fundamental para que se conceba princípios acolhedores, a fim de que a estadia desse e de outros bebês que “muito sabem” possa torná-los humanos melhores.

A partir das narrativas elencadas e analisadas, a próxima seção tem por objetivo a criação de uma proposta de intervenção para que os docentes possam registrar as memórias do cotidiano infantil vivido e refletido, de forma a apurar a escuta e o olhar sensível sobre a importância do acolhimento.

## **6. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO ATRAVÉS DA CRIAÇÃO DE RAPSÓDIAS DO COTIDIANO INFANTIL**

Esta seção tem por objetivo fundamentar uma proposta de intervenção, a partir das narrativas que colhemos durante a pesquisa, com a finalidade de sensibilizar as professoras sobre a importância do acolhimento no cotidiano infantil. A seção está dividida em três subseções, intituladas por orações interrogativas, para instigar o leitor na procura do que é possível e do que podemos incidir sobre a construção de uma escrita reflexiva e, narrativamente, autoral sobre as ações cotidianas que reflitam o acolhimento dentro das escolas das infâncias. Utilizam-se os marcos teóricos para a construção de memórias do cotidiano, inicialmente, através das rapsódias da vida privada e, posteriormente, as que se remetem aos episódios das vivências infantis. Trata-se, portanto de ações metodológicas que provoquem a escrita daqueles que vivem as infâncias.

### **6.1. Por onde começaremos?**

Iniciaremos com os dilemas percebidos durante os momentos de acolhimento nas escolas das infâncias.

Durante todo percurso do acolhimento em unidades de Educação Infantil, percebemos que o período considerado de adaptação é um tanto quanto antagônico diante das necessidades dos bebês, das crianças pequenas, das suas famílias e dos professores. Iniciamos o ano letivo com muitas expectativas e desejos incertos, pois não conhecemos e, muitas vezes, não nos reconhecemos diante do novo, do inusitado. Entre uma conversa e outra, e olhares assustados de quem vai deixar o seu bem mais precioso, há uma ou várias famílias que, ora sentem-se confortáveis, ora buscam respostas para suas dúvidas, que são infinitas. O cotidiano da escola das infâncias é dinâmico e singular. Cada família e cada bebê ou criança pequena necessitam ser acolhidas em suas especificidades, e há um professor que também necessita de acolhimento.

Seja no período de adaptação — quando se inicia o período escolar — ou no cotidiano vivido, as interpelações feitas pelas professoras refletem suas posturas teóricas sobre o acolhimento e tudo o que este representa ao longo do período letivo que se instituirá. No Brasil, há a prevalência da rotatividade de professores ao longo — e até durante — do ciclo letivo,

diferentemente do que acontece, por exemplo, na Espanha, onde a vida escolar das crianças com seus professores é de três anos. Para Bardanca e Bardanca (2018, p. 34), em relação ao que adultos e crianças sentem quando o novo se avizinha, “o que precisamos é que não nos invada a dúvida de se a mudança foi equivocada: precisamos nos sentir seguros, bem acolhidos”.

É instigador refletirmos sobre tais familiaridades de sentimentos e desejos latentes que invadem todos os lados destas primeiras relações. Professores, crianças/bebês e famílias iniciam uma nova jornada de iguais prerrogativas, de similares querereres de aceitação, respeito e escuta. A condição humana é viver em comunidade e, portanto, em compartilhamento. O tempo de cada sujeito é moldado de acordo com suas experiências vividas, é contado pelas histórias protagonizadas e pelas memórias lembradas. Todo o período escolar é marcado por novas possibilidades de investigações e descobertas, partilhadas entre os seus pares, e pelo que cada um anseia nesta busca, além das concepções sociais, éticas, políticas e afetivas que traduzem sua essência.

Considerando tais afirmativas, o que, verdadeiramente, impede que as primeiras, e subsequentes, relações cotidianas se constituam com menos impasses, diante das concepções de infância e da vasta literatura sobre bebês e crianças pequenas? Será a escuta que ficou ensurdecida pela mordada dos estereótipos rotineiros? A voz que ficou emudecida pela tirania do silêncio há anos desiludido? Ou a miopia desfocada pela fadiga da lente polarizada? Será o corpo paralisado diante do novo, do obstáculo e da reprovação?

As relações cotidianas são feitas de vozes, tempos, escutas, olhares, pessoas, sons, cheiros, cores e sabores; as atenções se estabelecem nas relações que se iniciam e se estendem ao longo da jornada. Não se trata de um período qualquer: as relações vinculares nas escolas das infâncias projetam o indivíduo que vive, hoje, as suas rotinas escolares de ontem. Nossa escolha não pode ser aleatória. O tempo do adulto não é o mesmo daqueles que vivem as infâncias. A criança tem pressa para desfrutar do novo, do não vivido, do já vivido e do que virá. A dinâmica das relações é intensa e, portanto, de confianças.

Os saberes das infâncias estão atrelados às relações que se formam, aos vínculos que se constroem e à maneira como os adultos os repertoriam e os consideram. As descobertas são recíprocas: juntos, protagonizam seus saberes e descobertas e organizam os tempos e os espaços, exploram os materiais e as materialidades reinventadas, escrevem suas histórias. Crianças/bebês e adultos, protagonistas interagindo em uma peça de vários atos. Escrevê-la ou descrevê-la é um processo reflexivo, às vezes, solitário, pois na imersão da escrita há somente o professor e é através dele que poderemos contemplar a representação “artística”

protagonizada por cada indivíduo e em cada ato. A escola é um eterno palco de singularidades e *scripts*, muitas vezes, inusitados!

A escrita, a releitura e a reflexão destes *scripts* da vida cotidiana, frente ao acolhimento, será analisada, teoricamente, considerando os desdobramentos da poética das infâncias, do fazer pedagógico e dos protagonismos entre adultos, bebês e crianças. As narrativas/rapsódias tornam-se uma metodologia de escrita para vislumbrar a ação-reflexão-ação, a fim de valorizar todo o potencial dos educadores das infâncias, uma vez que tais registros estão preconizados na Orientação Normativa nº 01, de 06 de fevereiro de 2019 (anexo E), que aborda diversas formas de apontamento para compor a documentação pedagógica, que revela as ações nas unidades. Dentre elas, o “Diário de Bordo”, “Carta de Intenções” e “Portfólios”, os quais remetem às escritas do fazer pedagógico. As rapsódias dão suporte para amplificar a reflexão sobre esses escritos que estão instituídos na Rede Municipal de São Paulo. Sousa e Cabral (2015) consideram que uma metodologia de formação que valorize a narrativa/rapsódia pode materializar os desdobramentos pedagógicos de forma autoral, pois pode revelar dados da trajetória de vida e, conseqüentemente, da formação profissional.

Na formação docente proposta pela prefeitura de São Paulo, há recomendações para a composição dos registros dos docentes, uma vez que estes são objetos para a reflexão da própria prática pedagógica e, portanto, elementos para a documentação pedagógica. Nossa proposta é ampliar maneiras pelas quais os registros possam acontecer de forma exponencial, a partir das reflexões sobre o acolhimento cotidiano. Considerar o professor como sujeito potente da sua escrita autoral, que revele suas concepções sobre a vida e sobre sua maneira de perceber as infâncias, trata-se de um exercício diário. As rapsódias cotidianas consistem em uma etapa preliminar para que possamos iniciar um exercício da escrita sobre o cotidiano vivido, com o objetivo de desencadear novos desdobramentos, ou seja, as rapsódias narradas através do olhar e da escuta atenta e compartilhada entre professores e crianças, respeitando a poética das infâncias e tudo que nela habita, servirá de elemento narrativo para reflexões mais aprofundadas, como aquelas que estão prescritas nas legislações vigentes.

Entretanto, é preciso um exercício investigativo da própria escrita. Não se trata de sondagem, mas de evidências que possam transmutar o(a) escritor(a) que habita cada um. Cada biografia é um documental histórico. Carrega memórias, narrativas do viver, do seu estar e de ser no mundo. Cada história deixará uma lembrança, que só será lembrada a partir do registro, a partir da escrita compartilhada. Da caneta que escreveu ou da impressão que ficou, jamais deixaremos de existir!

Marcas de pessoas, fatos ou circunstâncias vividas: cada um carrega sua própria história. Entretanto, os educadores, homens ou mulheres que vivem as infâncias, personas, incontestavelmente *sui generis* em sua jornada, deixam na vida de cada bebê ou criança um pouco de si. Fragmentos de um tempo vivido juntos. Alguns gravados feito tatuagem, lembranças que contarão e, muitas vezes, servirão de inspiração. Outras, apenas uma singela e desanuviada lembrança. Portanto...vamos registrar?

## 6.2. Como realizaremos?

Para que a rapsódia — e outras narrativas — realizada pelos professores possam acontecer nas escolas das infâncias, sugerimos como intenção formativa o gênero das cartas, pois trata-se de um instrumento utilizado por muitos anos, que caiu em desuso com o astronômico advento da era digital. O universo midiático nos direcionou para tempos e espaços insólitos. Extirparam a completude do processo do conhecimento e tudo se coabitou: tudo acontece junto e ao mesmo tempo. Com tanta informação — e desinformação —, incorremos sobre onde habita a verdadeira reflexão? A verdadeira presença ficou esquecida entre tantas *lives, chats, tweets* e mensagens de *WhatsApp*: se perdeu, mas o tempo, imponente, não parou para escutá-la. O tempo para refletir sobre o próprio tempo, que se ocupa de espaços, pessoas, materiais e materialidades, é vivo e perspicaz.

Descrevê-lo, construtivamente, diante das nuances pessoais e das relações que acontecem no universo das escolas das infâncias, requer sensibilidade, que não é espontânea, mas sensível e reflexiva. Necessita, muitas vezes, de preparo e certa dedicação. O tempo para a construção de uma escrita que possa resgatar as verdadeiras presenças não é o das abreviações que compõem o “internetês” das mídias tecnológicas. É, antes, composto por um desejo, por uma vontade de se fazer expressar. É um ponto de partida que tem um começo, um meio e um fim, que pode perdurar. A carta é um dos gêneros textuais que não mitiga a presença. Quem as escreve ou quem as lê, não se apressa para que o tempo passe, não se abrevia diante do postado ou do simplesmente “entregue em mãos”. É preciso atenção! São escutas e olhos presentes, para interpretar, para sentir ou se emocionar.

O texto (autoral) a seguir ilustra, poeticamente, as relações com o tempo que o gênero carta proporciona:

Ao escrever ou mesmo receber uma carta, encontra-se nela o registro do tempo dedicado à sua escrita. A caligrafia, ali desenhada, personificada pelo traço daquele que se debruçou para entreter o seu interlocutor. Ao encontrar a carta que ficou guardada num cantinho secreto da gaveta, tomamos muito cuidado para que o velho papel, já amarelado, possa rememorar nossas lembranças. A carta é o testemunho do tempo, de um lugar e de memórias passadas. No invólucro da carta, o envelope! De um lado, escrito, zelosamente, o local de origem e do outro, o local de destino. Tempos corporificados em signos e significados. O registro das memórias, singelas narrativas sobre os instantes lembrados da menina que se tornou mulher, da avó que enviou a receita secreta, da saudade que foi morar longe... Da carta escrita para si mesmo, com promessas para serem resgatadas. Algumas com fotos, testemunhos da história, outras com pequenas lembranças. Um papel laminado que envolvia o cigarro e nele uma letra de música ofertada. Cartas!!! Narrativas singulares!!!

A Carta é um gênero textual possível para adentrarmos numa escrita poética. Iniciando pelas rapsódias — episódios escritos sobre si mesmo e, posteriormente, das infâncias — resgatando a sensibilidade dos tempos acolhidos no universo das escolas. (Vide etapas da proposta de intervenção). Consideramos as cartas, como uma das estratégias pedagógicas, podem se constituir como instrumento de pesquisa e formação de professores. De acordo com Sousa e Cabral (2015), são elementos possíveis de formação, pois são intencionais e descrevem as características relacionadas às vivências dos sujeitos que delas se apropriam.

As rapsódias, instituídas na obra de Paulo Fochi (2019), levam ao protagonismo autoral de uma escrita redigida através de pequenos trechos vividos. São estratégias de escrita que podem subsidiar à escrita das cartas, pois como postulado por Paulo Freire, em “Cartas a Cristina” (1994), a escrita da carta e daquele que nela se debruça, transcende o mundo vivido e assim, contribui para as indagações, deleites e perspectivas para as gerações futuras. Não seria este, também, o papel do professor das infâncias? Sua própria história e a das crianças com as quais compartilham experiências vividas mutuamente, narradas através dos seus registros? Essa não seria somente uma forma de documentar o seu percurso, mas também uma maneira poética de se expressar no mundo.

Para iniciarmos a escrita das cartas, sugerimos algumas dinâmicas de apoio, entre elas, a construção de um “Catálogo de memórias”, cujas ações se baseariam a partir de memórias afetivas pessoais e profissionais, narradas/respondidas — a princípio — através das rapsódias. Posteriormente, uma outra ação metodológica, intitulada “Cartas que eu quero ler”, se configuraria através da leitura das cartas contidas no livro “Seja bem-vindo! Cartas a uma



criança que vai nascer”, de Francesco Tonucci e Maria Novo (2009), do livro “Cartas de quem vive as infâncias”, de Ligia de Carvalho Abões Vercelli *et al.* (2021), ainda em fase de impressão e do livro de Paulo Freire, “Cartas a Cristina: reflexões sobre a minha vida e práxis” (1984) Ambas as obras norteariam as escritas e provocariam as situações acerca das vivências sobre o cotidiano infantil.

Outra ferramenta de apoio metodológico seria a utilização das “Cartas de intenção”, contidas na Orientação Normativa nº 01, de 06 de fevereiro de 2019, que consiste em um elemento norteador para esse tipo de registro e que poderiam corporificar os registros narrativos, ao qual, entretanto, não nos apropriaremos no momento desta intervenção. As ações elencadas no Quadro 8 representam propostas interventivas que servirão de aparato metodológico para as construções de narrativas a serem escritas sobre o acolhimento cotidiano nas escolas das infâncias. São subsídios metodológicos para sensibilizar, subjetivamente, as intencionalidades da escrita narrativa que se iniciará através de pequenos episódios (rapsódias). As perguntas realizadas contemplam as subjetividades do acolhimento, das escutas e das relações vinculares as quais os sujeitos se envolveram ao longo de suas vidas. Adentraremos pela exploração da escrita de cartas, também, como elemento potencializador para as escritas narrativas sobre o acolhimento. Os episódios escritos terão, claramente, uma devolutiva à luz dos teóricos elencados nesta dissertação.

#### **Quadro 8 – Síntese das ações metodológicas para a construção de rapsódias/narrativas**

<b>Título das ações</b>	<b>Ações/dinâmicas metodológicas para a criação de rapsódias.</b>
1ª Ação: Catálogo de Memórias na escola das infâncias	<p>Perguntas para iniciar a sensibilização sobre as histórias de vida. O desafio é a construção de textos episódicos, rapsódias, sobre o indagado:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se você fosse sua primeira professora. O que você diria para você?</li> <li>- Se pudesse conversar com sua professora que marcou, positivamente ou negativamente, sua infância o que você diria a ela?</li> <li>- E para a menina que você foi? O que diria para ela?</li> <li>- O que você viveu na escola que jamais esqueceu?</li> <li>- Consegue lembrar de nomes? Quais e quem eram?</li> <li>- Se fosse para ser alguma de suas professoras, quem você seria?</li> <li>- Você se matricularia hoje nessa escola em que viveu suas primeiras relações escolares?</li> <li>- Vamos passear pela escola da sua infância? Vamos reproduzi-la? Escolher os elementos: Argila, tecidos, materiais gráficos em geral.</li> </ul>

2ª Ação: Catálogo de Memórias	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fotos da infância (quem era, o que faziam, por esta foto?)</li> <li>- Fotos da adolescência ou atual (por que elegeu esta foto? O que ela te representa?)</li> <li>- O que considera de mais importante em sua vida?</li> <li>- Até onde quer chegar?</li> <li>- O que se arrependeu? Ou não?</li> <li>- Para quem você escreveria uma carta?</li> <li>- O que diria em breves linhas?</li> <li>- Para quem você nunca escreveria uma carta?</li> <li>- O que mais marcou sua vida pessoal?</li> <li>- O que mudaria?</li> <li>- Trazer fotos de vida coletiva em família para construirmos mini-histórias sobre o episódio contemplado.</li> </ul>
3ª Ação: Cartas que eu quero ler	Nessa seção disponibilizaremos as cartas contidas nos capítulos dos livros: “Seja bem-vindo! Cartas a uma criança que vai nascer”, de Francesco Tonucci e Maria Novo (2009), e do livro “Cartas de quem vive as infâncias”, de Ligia de Carvalho Abões Vercelli <i>et al</i> , (2021) e de Paulo Freire, “Cartas a Cristina: reflexões sobre a minha vida e práxis” (1984), para que os leitores se apropriem das narrativas e possam descrevê-las quanto a sua relevância, o que acrescentariam, modificariam ou contestariam.
4ª Ação: Minhas Narrativas pessoais	A partir das rapsódias construídas, iniciaremos a escrita das próprias cartas: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Voltaremos no item para quem você escreveria uma carta. E provocaremos para quem também não escreveria.</li> </ul>
5ª Ação: Mini- histórias da vida escolar	Trazer uma sequência de fotos, a fim de construirmos uma mini-história e narra-la através de rapsódias poéticas), sobre o cotidiano vivido. Sobre esta última ação metodológica, a explanaremos como possibilidades de registro, para além dos até aqui abordados.

Fonte: Franco (2021).

### 6.3. Aonde chegaremos depois de todo esse percurso?

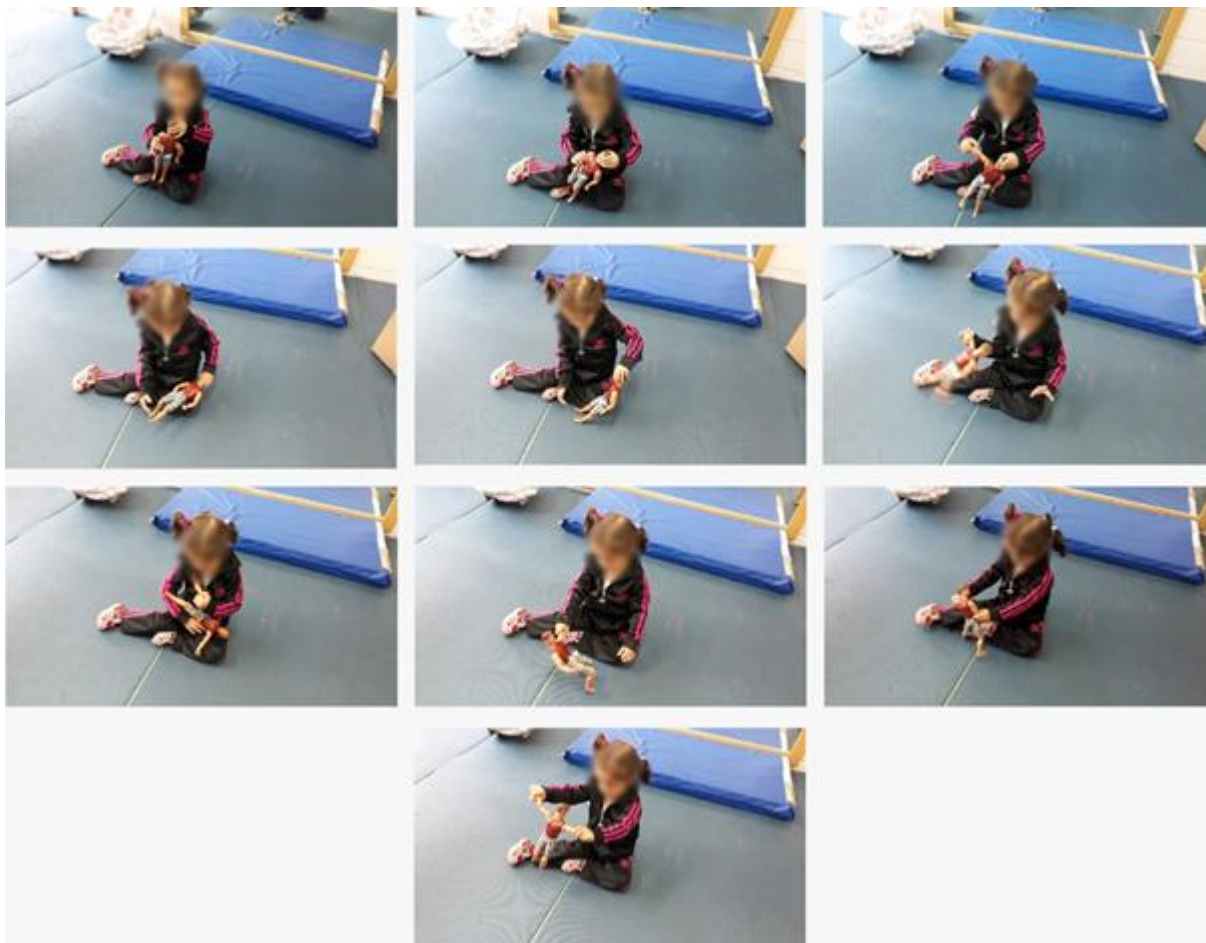
A proposta interventiva será iniciada através da criação de rapsódias do cotidiano infantil sobre a importância do acolhimento. Será feita nas reuniões pedagógicas e/ou por meio dos encontros da formação em rede (PEA), que acontecem durante três dias consecutivos, durante uma hora, sempre no final de cada período escolar.

Ressaltamos que as intervenções elencadas não remetem somente ao corpo docente da Unidade, mas a todos os envolvidos, pois a escola é um espaço coletivo, cujos atores se

constituem como recursos humanos fundamentais e, portanto, todos os que vivem as infâncias devem ser acolhidos em suas especificidades de atendimento. As narrativas realizadas pelas docentes e funcionários poderão, futuramente, ser organizadas em um compêndio, a fim de melhor estruturar os registros, e, a partir deles, desenvolver escritas reflexivas e compartilhadas entre os atores educativos, permitindo desenvolver estruturas que qualifiquem as reais dificuldades encontradas quando no cotidiano vivido, além de revelar todo o percurso educativo na relação entre os(as) professores(as) e os bebês e/ou as crianças pequenas. Assim, pretendemos ampliar o olhar sobre o acolhimento cotidiano como uma forma de organizar as ações interventivas, mediadas e/ou livres, para que as crianças e bebês possam se desenvolver plena e integralmente.

Para ilustrar a concepção das mini-histórias (sequência de fotos como registro do cotidiano vivido), deixaremos a contribuição de uma delas (figura 25), demonstrada durante o Seminário de Educação Infantil, realizado no final do segundo semestre de 2019. Episódio este que “despertou” nossa curiosidade para as rapsódias (narradas logo na sequência das fotos) como forma de interpretar e registrar, poeticamente, os episódios da vida cotidiana de bebês e crianças pequenas.

**Figura 25 – “Lara convida um novo amigo para dançar”**



Fonte: Acervo da pesquisadora

**“Lara convida um novo amigo para dançar”**

Essa menina de sorriso lindo deixou de lado o cadeirão que fazia de balanço, enquanto apreciava as crianças que brincavam do lado de fora da sua sala, para se aventurar no diálogo com o boneco que acabávamos de ganhar. Sentou-se no tatame e começou a explorar todos os movimentos que o boneco flexível lhe proporcionava. Nada lhe chamava mais atenção. Até aquele momento nenhuma boneca ou pelúcia poderia se movimentar de tantas formas. O sorriso se expandia a cada nova descoberta e só quem esteve lá, pôde perceber que Lara e o boneco exibiram uma pequena dança. A cabeça de menina, penteada com duas chuquinhas, girava para cá e para lá, enquanto as pernas do boneco se movimentavam através de suas mãozinhas inquietas. O vinil frio e endurecido tomava vida e forma nas mãos daquela menininha. Entre o seu corpo e o do boneco era a vida que se materializava.

As cenas narradas, episodicamente, por meio da rapsódia poética, conduzem na percepção do olhar mais atento sobre os fazeres infantis. Resgatam possibilidades de uma escuta que antecede a fala e acolhe as múltiplas experiências de aprendizagens. Durante o ano letivo acolhemos as trajetórias de Lara, que foram registradas através das mini-histórias e qualificadas na forma de rapsódias cotidianas. Mais tarde, se constituíram em registros narrativos e que subsidiaram a escrita da documentação pedagógica, conforme a Orientação Normativa nº 01, de 06 de fevereiro de 2019. Estratégias essas que compuseram a proposta de intervenção até aqui descrita, a fim de que os professores possam avançar para narrativas.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo criar estratégias para sensibilizar os professores quanto à importância do acolhimento cotidiano em um Centro de Educação Infantil, localizado no município de São Paulo, situado na Zona Leste. Os objetivos específicos elencados foram: registrar memórias do cotidiano da Educação Infantil; refletir sobre os dilemas nos momentos de acolhimento dos bebês e de crianças pequenas; elaborar narrativas (rapsódias cotidianas) como estratégia de sensibilização e reflexão para as professoras que atuam no CEI; elencar itens teóricos para ampliar o olhar sobre o acolhimento. Buscamos responder à seguinte pergunta: Como é possível criar estratégias para sensibilizar as professoras quanto à importância do acolhimento cotidiano?

Os sujeitos dessa pesquisa foram três professoras dos agrupamentos do berçário I (0 a 9 meses), do berçário II (10 meses a 01 ano e 08 meses) — autora desta pesquisa — e minigrupo II (02 anos e 9 meses até 04 anos), de um Centro de Educação Infantil, localizado na Zona Leste do município de São Paulo.

Iniciamos a pesquisa no segundo semestre do ano de 2019, momento em que já havíamos pedido aos professores o consentimento para a escrita das narrativas observadas. A sala do berçário I ocupava o mesmo espaço físico de nossa sala, enquanto professora do berçário II, separado por uma parede de concreto, com um único acesso à ambas as salas. No decorrer do período letivo, que consistia na observação e elaboração da pesquisa, a professora do Berçário I ficava a maior parte do tempo junto conosco, o que corroborou para que a observação pudesse ser, diretamente, cotidiana. Os tempos e espaços utilizados pelas professoras eram os mesmos, exceto no momento de repouso dos bebês, que dormiam nos espaços destinados a cada turma.

As narrativas que compuseram a última cena, “O bebê que sabia de quase tudo”, foram iniciadas no período em que o protagonista da mesma ingressou no CEI, no ano de 2017, na sala do berçário II, junto da professora pesquisadora. Entretanto, o que foi observado, mais pontualmente, para a análise da cena, ocorreu no último ano - em 2019 – nesse período a criança frequentou a unidade, matriculado no minigrupo II. Destacamos que todas as narrativas foram autorizadas pelos sujeitos da pesquisa (vide apêndice A).

Dada a importância desse processo de sensibilização e como ele traduz as reflexões sobre o cotidiano, redigimos uma proposta de intervenção como estratégia de sensibilização e

reflexão sobre o acolhimento cotidiano. A proposta tem como fundamentação teórica os estudos de Paulo Fochi sobre a escrita da “memória pedagógica” através das mini-histórias. Traduzir as cenas da vida cotidiana, através das rapsódias episódicas, subsidiam uma escrita narrativamente autoral, revelando o protagonismo do professor-autor. As mini-histórias são formas de registrar os momentos singulares vividos por bebês e crianças pequenas, aprimorando o olhar do professor que escuta, sente e enxerga de forma acolhedora e que percebe a real necessidade de registrar o percurso trilhado por cada bebê ou criança pequena. Percebem-se nesses registros elementos que reconhecem as culturas das infâncias e afina a forma com que o professor acolhedor estrutura sua rotina, mas, acima de tudo, como reflete sobre o que se institui e se constitui como ações interventivas, mediadas ou, simplesmente, observadas. Faz pensar sobre novas formas de desdobramentos pedagógicos, lúdicos, inventivos e investigativos, para avançar em novas proposições. As mini-histórias, interpretadas pelas rapsódias poéticas, fundamentam a escrita da narrativa autoral.

As narrativas elencadas nesta pesquisa suscitaram questões importantes quanto ao acolhimento durante o cotidiano vivido no CEI. Não basta buscar ações que simplesmente acolham, é preciso rever concepções sobre os modos de agir e fazer o pedagogicamente participativo. Junto dos bebês e crianças, compreender o potencial dos fazeres infantis, a fim de que possam avançar no seu desenvolvimento integral, não fazendo por eles, mas escutando-os e observando-os em suas especificidades. Nas duas cenas observadas, percebemos um fazer pedagógico através da lente adultocêntrica, cujos desejos, dos mais latentes aos mais manifestos, não foram atendidos em suas necessidades. Por que não sabemos escutar? Por que estamos míopes, ou fragilizados em nosso ostracismo pedagógico?

Os momentos de cuidados, durante a alimentação e higienização, são marcantes e potentes para o desenvolvimento das crianças, pois as interações que se constituem durante estes momentos são fortalecedoras para as relações de apego, reverberando na construção de vínculos positivos. A leitura compartilhada das cenas narradas e a construção de rapsódias sobre o cotidiano são elementos *a posteriori* das ações metodológicas desenvolvidas na proposta interventiva. Consideramos um elemento estratégico para potencializar a sensibilização afetiva daqueles que se ocupam das infâncias.

Tínhamos como proposta original apresentar os estudos no ano de 2020, para que as professoras pudessem iniciar as discussões sobre teóricos que tratam do acolhimento, refletir sobre os dilemas nos momentos de acolhimento e, sucessivamente, iniciarmos as mini-histórias, interpretá-las através das rapsódias e construir narrativas. Entretanto, a pandemia do Novo

Coronavírus chegou de forma avassaladora e tivemos que nos afastar da escola, da família e da vida social presente. O universo escolar teve que se reinventar e propor ações que evidenciassem a permanência dos vínculos entre famílias e professores. Diante de toda essa consternação mundial, não foi possível iniciar a proposta de intervenção. O grupo de professores estava bastante desmotivado, tentamos um encontro virtual com alguns, mas não conseguimos seguir adiante.

A proposta será apresentada quando retomarmos às nossas atividades presenciais, o que será prudente, uma vez que acolhe as especificidades de ordem mais afetiva e inicia-se, inclusive dinamicamente, com essas provocações. Contempla a escrita sobre o cotidiano da vida privada e depois segue para as vivências das infâncias propriamente ditas. Imaginamos que será oportuna, não somente pelo que a proposta traz como elemento de sensibilização e reflexão sobre os dilemas do acolhimento, mas que servirá de aporte metodológico para o desenvolvimento da escrita autoral. Os documentos oficiais que compõem a legislação vigente na PMSP incidem para o registro sobre o cotidiano das crianças e de seus professores.

Todo o processo interventivo é imbuído na possibilidade de sensibilizar os professores da importância do acolhimento, não se limita apenas ao início do período letivo, tampouco em momentos inusitados, tidos como aqueles de “adaptação”. O acolhimento das necessidades dos bebês e crianças pequenas é cotidiano e, portanto, reflexivo, interventivo e norteador das ações planejadas e desdobradas a partir da escuta atenta das crianças e de olhares potencialmente observáveis, considerando que o desenvolvimento da faixa etária que se ocupa das escolas das infâncias ocorre de forma integrada: corpo, mente e sentimentos.

As escritas reflexivas sobre as “memórias pedagógicas”, subsidiadas por marcos teóricos, seja das legislações vigentes ou dos autores categorizados nesta pesquisa para a análise das narrativas descritas, poderão ampliar, sensivelmente, os olhares para situações elementares, como, por exemplo, que as professoras são as principais figuras de apego depois da família.

As professoras e funcionários do CEI, após se apropriarem das ações contidas na proposta de intervenção, além das três narrativas e da mini-história/rapsódia descritas nesta pesquisa, poderão, a partir da construção de suas próprias, compartilhá-las durante os encontros de formação continuada em rede e/ou durante as reuniões pedagógicas, para que possamos identificar as possíveis intervenções sobre o acolhimento, dentre as relações construídas no interior das escolas das infâncias. O conceito freiriano de ação-reflexão-ação se potencializara a partir da própria escuta docente e, conseqüentemente, das relações que se estabelecem com as crianças.



O acolhimento consiste, portanto, no próprio fazer pedagógico que escuta e atende às demandas da infância. As práticas percebidas no CEI observado sempre levaram a uma inquietude de nossa parte, quanto ao acolhimento dos bebês e das crianças pequenas em diversas situações cotidianas. O acolhimento é uma maneira cotidiana de agir, tem como princípio fundamental a confiança entre os atores envolvidos nessa dinâmica de atendimento. Percebemos a urgente demanda para formações teóricas mais categorizadas sobre as primeiras relações vinculares, a importância da aceitação dos objetos de apego, a compreensão do que significa dar voz e vez às crianças, para que protagonizem, verdadeiramente, suas infâncias. Todos esses fatores, que são correlatos aos dilemas do acolhimento cotidiano, poderiam ser menos conflituosos se percebêssemos as necessidades que as infâncias demandam, uma vez que se iniciam, prematuramente, nas instituições escolares.

Esperamos que, a partir desta pesquisa, as professoras possam se atentar da importância do acolhimento cotidiano como uma forma de trabalho, a fim de potencializar os seus fazeres pedagógicos por meio da reflexão sobre seus registros e, assim, fazer do CEI, e para todas as infâncias que nele habitam, um espaço mais acolhedor e, portanto, feliz.

Destacamos a importância de mais pesquisadores se debruçarem sobre o acolhimento cotidiano de bebês e crianças pequenas, pois julgamos ser uma temática essencial.

## REFERÊNCIAS

ANTONIO, Severino. **Infâncias**: histórias reais na poética dos dias. Cachoeira Paulista: Editora Passarinho, 2019.

ANTONIO, Severino; TAVARES, Katia. **A poética da infância**: Conversas com quem educa as crianças. Cachoeira Paulista: Editora Passarinho, 2019.

BALABAN, Nancy. **O início da vida escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

BARDANCA, Ángeles A.; BARDANCA, Isabel A. **Os fios da infância**. São Paulo: Phorte, 2018.

BERTHOUD, Cristiana Mercadante Esper. Formando e rompendo vínculos: a grande aventura da vida. *In*: BERTHOUD, Cristiana Mercadante Esper; BROMBERG, Maria Helena Pereira Franco; COELHO, Maria Renata Machado. **Ensaio sobre a formação e rompimento de vínculos afetivos**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1998.

BOWLBY, John. **Apego**: a natureza do vínculo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. v. 1.

BOWLBY, John. **Formação e rompimento dos laços afetivos**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BOWLBY, John. **Separação**: angústia e raiva. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. v. 2.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 02 nov. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases de educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 07 fev. 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm). Acesso em: 27 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266). Acesso em: 16 dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 02 nov. 2019.

CABANELLAS, Maria. I.; ESLAVA, Clara.; ESLAVA, Juan. J.; POLONIO, Raquel. **Ritmos infantis**: tecidos de uma paisagem interior. 2.ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

CASSIDY, Jude *et al.* Generalized anxiety disorder: connections with self-reported attachment. **Behavior Therapy**, v. 40, n. 1, p. 23-38, 2009.

CATARSI, Enzo. As competências relacionais do professor na escola do acolhimento. *In*: STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas: Autores Associados, 2013.

CEI JARDIM GUAIRACÁ. **Projeto Político-Pedagógico**. São Paulo, 2019. 55p.

CHANAN, Marcela. Palavras de Marcela Chanan: os bebês e as interações na escola. **BLOG Tempo de Creche**, [S. l.], 25 jul. 2018. Disponível em: <https://tempodecreche.com.br/relacao/palavra-de-marcela-chanan-os-bebes-e-as-interacoes-na-escola/>. Acesso em: 21 ago. 2020.

CIPRIANO, Emilia. Alegria. **Revista Magistério**, Edição Especial n. 02. São Paulo: SME/DOT, 2015. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/Rev-Magisterio-80-anos.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2020.

CONSENZA, Ramos. M.; GUERRA, Leonor. B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto alegre: Artmed, 2011.

CÓRTEX pré-frontal: uma das áreas mais interessantes do cérebro. **A mente é maravilhosa**, 26 jul. 2019. Disponível em: <https://amenteemaravilhosa.com.br/cortex-pre-frontal/>. Acesso em: 27 jul. 2020.

COSTA, Leila O. **Educação, cuidado e desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos**. São Paulo: Editora Senac, 2020.

COVID-19 – Perguntas e Respostas: Por que a doença causada pelo novo vírus recebeu o nome de Covid-19?. **Portal FIOCRUZ**, [S. l.], 17 mar. 2020. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/pergunta/por-que-doenca-causada-pelo-novo-virus-recebeu-o-nome-de-covid-19>. Acesso em: 10 jul. 2020.

DADOORIAN, Diana. Permanência e constância dos pais no tratamento psicanalítico da criança. *In*: ARAGÃO, R. O.; ZORNIG, S. A-J (Orgs.). **Continuidade e descontinuidade no processo de subjetivação do bebê**. São Paulo: Escuta, 2018.

DALBEM, Juliana Xavier; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Teoria do apego: bases conceituais e desenvolvimento dos modelos internos de funcionamento. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 57, n. 1, p. 12-24, jun. 2005. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672005000100003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672005000100003&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 09 abr. 2019.

FALK, Judit. **Abordagem Pikler: Educação Infantil**. São Paulo: Omnisciência, 2010.

FALK, Judit. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2011.

FOCHI, Paulo. **Afinal o que os bebês fazem no berçário?: Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva**. Porto Alegre: Penso, 2015.

FOCHI, Paulo. **Mini-histórias:** rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil – OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2019.

FRANCO, Dalva de Souza. **Gestão de creches para além da assistência social:** transição e percurso na Prefeitura de São Paulo de 2001 a 2004. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina:** reflexões sobre a minha vida e minha práxis. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças:** escutas antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda Books, 2020.

GERHARDT, Sue. **Por que o amor é importante:** como o afeto molda o cérebro do bebê. Porto Alegre: Artmed, 2017.

GODOI, Lídia. A constituição das creches/CEIs no município de São Paulo: percursos, percalços e conquistas. **Revista Magistério**, Edição Especial n.02. São Paulo: SME/DOT, 2015. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/Rev-Magisterio-80-anos.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2020.

GOMES, Adriana de Albuquerque. **A teoria do apego no contexto da produção científica contemporânea.** 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Unesp, Bauru, São Paulo, 2011.

GOMES, Adriana de Albuquerque; MELCHIORI, Lígia Ebner. **A teoria do apego na produção científica contemporânea.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. (Coleção PROPG Digital - UNESP). Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/109169>. Acesso em: 26 mai. 2020.

GONZALEZ-MENA, Janet; EYER, Dianne W. **O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche:** um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas. 9. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade.** 4. ed. Curitiba: CRV, 2016.

HOYUELOS, Alfredo; RIERA, Maria Antonia. **Complexidade e relações na educação infantil.** São Paulo: Phorte, 2019.

KRAMER, Sonia.; NUNES, Maria Fernanda.; CARVALHO, Maria Cristina. **Educação infantil:** formação e responsabilidade. São Paulo: Papyrus, 2013.

LAMB, Michael E. Child-parent attachment. *In*: OATES, John. (Ed.). **Attachment Relationships: quality of care for young children**. United Kingdom: The Open University, 2007.

LIPPI, Elisiane Andreia. **O acolhimento da criança de 3 a 5 anos: ingresso na escola de Educação Infantil**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul, 2016.

LESTIENNE, Rémy. O cérebro não é uma máquina. **Scientific American Brasil**, ano 8, n. 91, dez. 2009.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

LOPES, Patrícia. Consciente e Inconsciente. **Brasil Escola**, [20--]. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/psicologia/consciente-inconsciente.htm>. Acesso em: 28 jul. 2020.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil**. Florianópolis: Editora Insular, 2020.

MELLO, Suely Amaral; SINGULANI, Renata Aparecida Dezo. A abordagem Pikler-Loczy e a perspectiva histórico-cultural: a criança pequenininha como sujeito nas relações. **Perspectiva**, Florianópolis, v.32, n.3, p.879-900, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n3p879>. Acesso em: 10 out. 2019.

MICARELLO, Hilda. Formação de professores da educação infantil: puxando os fios da história. *In*: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia (Orgs.). **Educação infantil: enfoques em diálogo**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2013.

MORAES, Rita Góes Bezerra de. Pikler: conheça a abordagem educativa baseada no vínculo afetivo. **Portal Lunetas**, [S. l.], 23 jul. 2016. Disponível em: <https://lunetas.com.br/para-lidar-com-criancas-e-preciso-observa-las-diz-psicologa/>. Acesso em: 26 jul. 2020.

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

ÒDNA, Pepa. Apresentação. *In*: FALK, Judit. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2010.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Programa ADI magistério: sobre a inclusão das creches paulistanas no sistema municipal de ensino. **Revista Magistério**, Edição Especial n. 3, p. 41-44. São Paulo: SME/COPEP, 2017. Disponível em:

<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/Rev-Magisterio-das-Creches.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2019.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de *et al.* **Creches:** Crianças faz de conta & Cia. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau de. **Interações:** ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar: uma única ação. São Paulo: Blucher, 2012.

PANIZZOLO, Cláudia. E as crianças? notas sobre a história das creches de São Paulo. **Revista Magistério**, Edição Especial n. 3, p. 07-16. São Paulo: SME/COPED, 2017. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/Rev-Magisterio-das-Creches.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2019.

PANTALENA, Eliane Sukerth. **O ingresso da criança na creche e os vínculos iniciais.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

RABELO, Amanda Oliveira. A importância da investigação narrativa na educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v.32, n. 114, p. 171-188, mar. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302011000100011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000100011&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 11 jul. 2020.

RAMIRES, Vera Regina Röhne; SCHNEIDER, Michele Scheffel. Revisitando alguns conceitos da teoria do apego: comportamento *versus* representação?. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 26, n. 1, p. 25-33, Mar. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722010000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722010000100004&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 12 fev. 2020.

RAPOPORT, Andrea; PICCININI, Cesar Augusto. O ingresso e adaptação de bebês e crianças pequenas à creche: alguns aspectos críticos. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 81-95, 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722001000100007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722001000100007&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 16 jul. 2019.

RAPSÓDIA. **Léxico:** Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2018. Disponível em: <https://www.lexico.pt/rapsodia/>. Acesso em: 01 dez. 2020.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia:** Escutar, investigar e aprender. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

RINALDI, Carla. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. *In:* EDWARDS, Carolyn.; GANDINI, Lella.; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016. v. 2.

ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia (Orgs.). **Educação infantil:** enfoques em diálogo. 3. ed. Campinas: Papirus, 2013.

SANTOS, Alexsandro. Você se sente professora? De pajem à ADI, de ADI à professora. **Revista Magistério**, Edição especial n. 3, p. 29-34. São Paulo: SME/COPED, 2017. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/Rev-Magisterio-das-Creches.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2019.

SÃO PAULO (Município). Decreto nº 40.268 de 31 de janeiro de 2001. Dispõe sobre a efetivação de diretrizes de integração das creches ao Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências. **Diário Oficial [do Município de São Paulo]**, 01 fev. 2001, p. 01.

SÃO PAULO (Município). Lei nº 13.326, de 13 de fevereiro de 2002. Define requisitos necessários para que o programa de integração das creches no sistema municipal de ensino atenda ao Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Diário Oficial [do Município de São Paulo]**, 14 fev. 2002, p. 01.

SÃO PAULO (Município). Orientação Normativa SME nº 01, de 06 de fevereiro de 2019. Dispõe sobre os registros na Educação Infantil. **Diário Oficial [do Município de São Paulo]**, 07 fev. 2019, p. 15, 2019a.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME/COPED, 2019b.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Integrador da Infância Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015a.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientação normativa nº 01: avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares**. São Paulo: SME/DOT, 2014.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil**. São Paulo: SME/DOT, 2007.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015b.

SCUCATO, André. O Conceito Grego de arte: a Mimesis, a Techné, e a Poiésis. **BLOG Tópicos Especiais – Poética**, [S. l.], 17 ago. 2011. Disponível em: <http://topicosespeciaispoetica.blogspot.com/2011/08/o-conceito-grego-de-arte-mimesis-techn.html>. Acesso em: 22 fev. 2020.

SILVA, Suzana. Moralez.; SANTELICES, María. Pía. Los modelos operantes internos y sus abordajes em psicoterapia. **Terapia Psicológica**, v.25, n.2, p.163-172, 2007.

SOARES, Suzana Macedo. **Vínculo, movimento e autonomia: educação até 3 anos**. São Paulo: Omnisciência, 2017.

SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Lúcia, de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, Teresina, v. 33, n. 22, p. 149-158, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/149>. Acesso em: 20 ago. 2020.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas: Autores Associados, 2013.

TAILLE, Yves Joel Jean M. Rodolphe de La.; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. **Teorias psicogenéticas em discussão**. 15 ed. São Paulo: Summus, 1992.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

TONUCCI, Francesco. **Frato: 40 anos com olhos de criança**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TONUCCI, Francesco; NOVO, Mária. **Seja bem-vindo!** Cartas a uma criança que vai nascer. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões. A dimensão afetiva na formação inicial de professores da educação básica. **Anais do III Congresso Nacional de Formação de Professores (CNFP) e XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (CEPFE)**, p. 241-251, 2016. Disponível em: [http://200.145.6.217/proceedings\\_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/5950.pdf](http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/5950.pdf). Acesso em: 20 maio 2020.

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões. O professor e o desenvolvimento psíquico da criança. *In*: VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões. **Dez lições aos estudantes de Pedagogia: refletindo sobre a prática pedagógica**. Jundiaí: Paco, 2017.

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões. O professor é o responsável pelo desenvolvimento emocional da criança pequena. *In*: VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões. **Dez lições aos estudantes de pedagogia: refletindo sobre a prática pedagógica**. Jundiaí: Paco, 2017.

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões. O professor e o desenvolvimento emocional da criança. *Dialogia*, São Paulo, n.17, p. 93-109, jan./jun. 2013.

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões *et al.* **Cartas de quem vive as infâncias**. São Paulo: Paco, 2021. No prelo.

WINNICOTT, Donald Woods. **A criança e o seu mundo**. 6. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

WINNICOTT, Donald Woods. **A família e o desenvolvimento individual**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

WINNICOTT, Donald Woods. **Os bebês e suas mães**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

WINNICOTT, Donald Woods. Teoria do relacionamento paterno-infantil. *In*: WINNICOTT, Donald Woods. **O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional**. Porto Alegre: Artmed, 1990.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.



## APÊNDICE – A: Termo de consentimento livre e esclarecimento



**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO (Uninove)**

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Você está sendo convidado para participar como voluntário da pesquisa *ACOLHIMENTO NA CRECHE: ANÁLISE DE CENAS DO COTIDIANO*, portanto sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir e retirar seu consentimento. O objetivo principal deste estudo é analisar as práticas de acolhimento dentro da Instituição Escolar. Estou ciente que este estudo será conduzido por meio de entrevistas e/ou observações. Os resultados obtidos poderão ser divulgados em periódicos acadêmicos, congressos ou qualquer outro tipo de evento, porém o seu nome será mantido em sigilo. Você receberá uma cópia deste termo no qual constam o telefone e o endereço institucional da pesquisadora e da orientadora, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação, agora ou a qualquer momento.

São Paulo, 01 de novembro de 2019.

---


Pesquisadora responsável: Merilis Aparecida Franco

Orientadora: Professora Dra Lígia de Carvalho Abões Vercelli

UNINOVE - Campus Vergueiro


Endereço: Rua Vergueiro, 235/249 - Liberdade, São Paulo - SP, 01504-001 Tel. 2633-9000

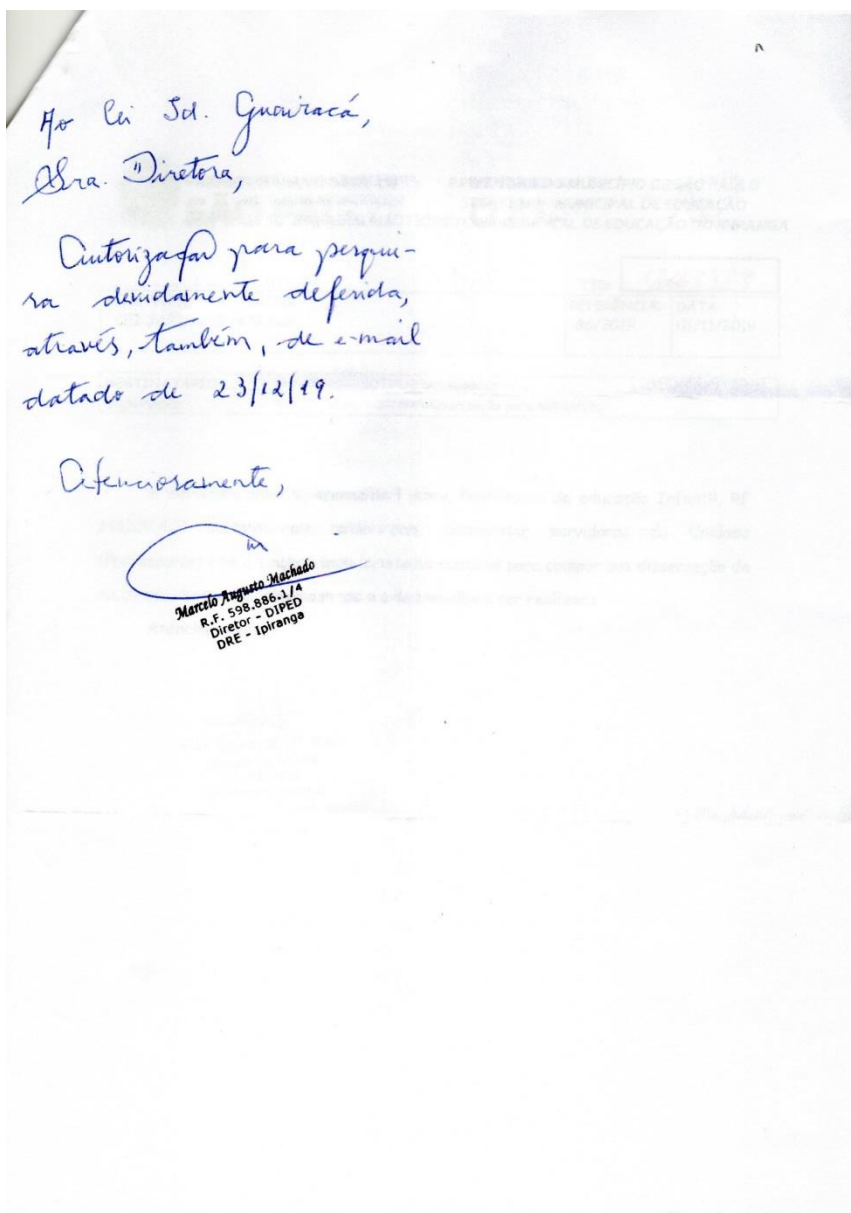
## APÊNDICE – B: Termo para solicitação para a pesquisa

 <b>PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO</b>		<b>PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO</b> SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO IPIRANGA	
REMETENTE CEI JARDIM GUAIRACÁ		TID: <u>18663383</u>	REFERÊNCIA: DATA: 86/2019 01/11/2019
DESTINATÁRIO: Supervisão		ASSUNTO: Autorização para entrevista	

A servidora Merilis Aparecida Franco, Professora de educação Infantil, RF 691591.4/2 solicita autorização para entrevistar servidoras da Unidade (Professoras) com a finalidade de coleta de material para compor sua dissertação de mestrado. Segue em anexo a proposta de trabalho a ser realizada

Atenciosamente

  
 Elis Regina P. de Melo  
 Diretora de Escola  
 RF: 6808492  
 CEI Jardim Guairacá

**APÊNDICE – C: Autorização deferida para a pesquisa**

**ANEXO – A: Decreto nº 40.268, de 31 de janeiro de 2001****DISPÕE SOBRE A EFETIVAÇÃO DE DIRETRIZES DE INTEGRAÇÃO DAS CRECHES AO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.**

MARTA SUPLICY, Prefeita do Município de São Paulo, usando das atribuições que lhe são conferidas por lei, CONSIDERANDO o disposto no artigo 29 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases);

CONSIDERANDO que a aplicabilidade do inciso IV do artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases não pode estar dissociada da garantia de atendimento sócio-educativo à criança; e

CONSIDERANDO que o atendimento sócio-educativo envolve ações compartilhadas entre SME e SAS, DECRETA:

**Art. 1º** As creches municipais da rede direta, da rede indireta e as particulares conveniadas, integradas ao Sistema Municipal de Ensino, poderão atender a crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos e 11 (onze) meses de idade, observando as diretrizes estabelecidas neste decreto.

Parágrafo Único - Os equipamentos referidos no "caput" deste artigo manterão atendimento adequado para crianças a partir de 4 (quatro) anos de idade, a fim de garantir-lhes a oferta de conteúdo pedagógico próprio a essa faixa etária, obedecendo à Lei de Diretrizes e Bases.

**Art. 2º** Compete às Secretarias Municipais de Educação e de Assistência Social estabelecer e cumprir, em ação conjunta, as diretrizes de natureza pedagógica, administrativa e material, relativas às atividades desenvolvidas nos equipamentos mencionados no artigo 1º deste decreto.

**Art. 3º** Os Secretários Municipais de Educação e de Assistência Social constituirão, por meio de portaria intersecretarial, Comissão integrada por representantes de ambas as Pastas, com o objetivo de fixar, em prazo a ser estabelecido no mesmo ato, as normas a serem seguidas pelas creches municipais das redes direta e indireta e as particulares conveniadas.

Parágrafo Único - À Comissão caberá, também, apresentar proposta quanto às alterações necessárias às adequações das estruturas e competências de ambas as Secretarias à nova sistemática legal.

**Art. 4º** A partir de 1º de julho de 2001, as creches municipais das redes direta e indireta passam a denominar-se Centros de Educação Infantil - CEI, mantido o cumprimento do disposto no parágrafo único do art. 1º deste decreto.

Parágrafo Único - Caberá às Secretarias Municipais de Educação e de Assistência Social, por meio da Comissão Intersecretarial, indicar as diretrizes para a elaboração dos planos de trabalho dos Centros de Educação Infantil - CEI, observando a Lei de Diretrizes e Bases.

**Art. 5º** A partir de 1º de julho de 2001, os convênios e aditamentos celebrados entre as entidades e organizações sociais e a Municipalidade, visando ao atendimento de crianças na faixa etária de 0 (zero) a 6 (seis) anos e 11 (onze) meses, deverão conter plano de trabalho, submetido à aprovação de SME, obedecendo a Lei de Diretrizes e Bases e as diretrizes fixadas pela Comissão Intersecretarial.

**Art. 6º** As despesas decorrentes da execução deste decreto correrão por conta de dotações orçamentárias próprias, suplementadas se necessário.

**Art. 7º** Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, aos 31 de janeiro de 2001, 448º da fundação de São Paulo.

MARTA SUPLICY, PREFEITA

ANNA EMILIA CORDELLI ALVES, Secretária dos Negócios Jurídicos

JOÃO SAYAD, Secretário de Finanças e Desenvolvimento Econômico

FERNANDO JOSÉ DE ALMEIDA, Secretário Municipal de Educação

EVILÁSIO CAVALCANTE DE FARIAS, Secretário Municipal de Assistência Social

Publicado na Secretaria do Governo Municipal, em 31 de janeiro de 2001.

RUI GOETHE DA COSTA FALCÃO, Secretário do Governo Municipal

**ANEXO – B: Lei nº 13.326, de 13 de fevereiro de 2002**

Publicado por Câmara Municipal de São Paulo (extraído pelo Jusbrasil) - 18 anos atrás

DEFINE REQUISITOS NECESSÁRIOS PARA QUE O PROGRAMA DE INTEGRAÇÃO DAS CRECHES NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO ATENDA AO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO.

(Projeto de Lei nº 393/00, da Vereadora Aldaíza Sposati - PT)

MARTA SUPLICY, Prefeita do Município de São Paulo, no uso das atribuições que lhe são conferidas por lei, faz saber que a Câmara Municipal, em sessão de 27 de dezembro de 2001, decretou e eu promulgo a seguinte lei:

**Art. 1º** - O atendimento ao dispositivo constitucional quanto à responsabilidade pública municipal pela educação infantil deverá no município de São Paulo efetivar a construção dos direitos da criança pequena e neles os direitos à educação infantil. Ver tópico

**Art. 2º** - A educação infantil, de acordo com o disposto na LDB, se destinará às crianças de zero a seis anos e será exercida através de creches e escolas de educação infantil, cuja atuação deve ser integrada de modo a garantir os direitos da criança e da educação infantil constituindo um centro de desenvolvimento da infância. Ver tópico

**Art. 3º** - Compete à Prefeitura de São Paulo o dever de disponibilizar vagas em quantidade e qualidade suficientes para o atendimento da demanda, resguardando a faculdade dos pais ou responsáveis em colocar ou não as crianças de zero a seis anos em estabelecimentos de educação infantil. Ver tópico (3 documentos)

**§ 1º** - O percentual de cobertura pelos serviços públicos de educação infantil deverá ser crescente nas áreas de maior crescimento populacional e baixas condições de qualidade de vida. Ver tópico

**§ 2º** - Todas as unidades de educação infantil municipais, diretas ou conveniadas deverão registrar a demanda de vagas que será anualmente publicada pelo órgão gestor no Diário Oficial do Município. Ver tópico

**Art. 4º** - A Prefeitura de São Paulo, através do órgão gestor do sistema municipal de ensino deve adotar providências e condições para normatizar, autorizar o funcionamento, credenciar e supervisionar os estabelecimentos públicos e particulares de educação infantil, isto é, creches e escolas de educação infantil da cidade de São Paulo. Ver tópico (4 documentos)

**§ 1º** - A Prefeitura Municipal de São Paulo deverá desenvolver ações e prover condições no sentido de vincular ao sistema municipal de atenção à criança de zero a seis anos, as iniciativas promovidas direta ou indiretamente por órgãos estaduais e federais na cidade de São Paulo, nessa faixa etária. Ver tópico

**§ 2º** - O sistema municipal de ensino observará o disposto no artigo 18, inciso II combinado com o artigo 11, inciso IV da Lei de Diretrizes e Bases da Educação no que se refere ao controle das creches, escolas maternais e de educação infantil particulares a pagamento, na transição da matéria de competência atual da Secretaria de Estado da Educação para os órgãos municipais competentes. Ver tópico

**§ 3º** - O sistema municipal de ensino observará o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação no que se refere ao controle das creches junto às empresas para atender às mães que trabalham, operando a transição da matéria da competência atual da Secretaria de Estado da Educação para os órgãos municipais competentes, sem prejuízo da competência da Secretaria Estadual do Trabalho. Ver tópico

**Art. 5º** - Deverá ser mantido pelo órgão competente o registro das creches públicas, particulares sem fins lucrativos e daquelas públicas junto a serviços públicos municipais, estaduais e federais do Executivo, Legislativo e Judiciário, instaladas na cidade. Ver tópico

**§ 1º** - Este registro deverá indicar o número de vagas por faixa etária, a área de abrangência do atendimento por bairro e distrito e o número de funcionários por área de especialização. Ver tópico

**§ 2º** - (VETADO) Ver tópico

**§ 3º** - Anualmente, o órgão público competente deverá publicar a listagem dos centros de educação infantil, distinguindo até quando houver as escolas de educação infantil e as creches públicas, indiretas e conveniadas, com respectivas vagas, em Diário Oficial do Município. Ver tópico

**Art. 6º** - A integração das creches municipais - geridas diretamente pela Prefeitura e com gestão através de convênios com organizações sem fins lucrativos - ao sistema municipal de ensino orientar-se-á pela promoção dos direitos da criança estabelecidos pelo ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente e pela LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Ver tópico (1 documento)

**Art. 7º** - Considera-se como período de transição o processo composto pela integração das creches e dos centros de convivência infantil ao sistema municipal de ensino, pelo reconhecimento das creches e escolas municipais de educação infantil como centros de educação infantil, funcionando em período integral ou parcial, conforme a opção dos pais ou responsáveis legais dos educandos. Ver tópico (2 documentos)

**Art. 8º** - O processo de integração das creches municipais no sistema municipal de ensino deverá manter um conjunto de alternativas de transição de modo a impedir o risco pelo qual crianças atendidas pelo sistema fiquem sem atendimento ou sem possibilidade de atenção em período integral quando dela necessitar ou já usufruir. Ver tópico

**§ 1º** - O processo de integração das creches municipais ao sistema municipal de ensino não poderá provocar, no atendimento existente, qualquer redução de vagas, quer por faixa etária das crianças de zero a seis anos, quer por horário de funcionamento dos serviços, tempo parcial e integral. Ver tópico

**§ 2º** - Durante o período de transição as creches municipais que atendam crianças de quatro a seis anos poderão manter tais vagas, em período integral, desde que justifiquem a inexistência de vagas em escolas de educação infantil na vizinhança e por período integral. Ver tópico

**§ 3º** - (VETADO) Ver tópico

**§ 4º** - Para afiançar os direitos da criança de quatro a seis anos as creches manterão, durante o período de transição, a sua pré-matrícula, (VETADO). Ver tópico

**Art. 9º** - O processo de integração das creches municipais no sistema municipal de ensino deverá criar condições para a capacitação dos profissionais da rede para atender ao disposto na Lei Federal nº 9.346/96, LDB. Ver tópico

**§ 1º** - (VETADO) Ver tópico

**§ 2º** - (VETADO) Ver tópico

**§ 3º** - (VETADO) Ver tópico

**§ 4º** - (VETADO) Ver tópico

**§ 5º** - (VETADO) Ver tópico

**Art. 10** - A Prefeitura do Município de São Paulo zelará pela readequação física dos equipamentos em que funcionem creches da rede conveniada, para atendimento ao disposto na LDB - Lei de Diretrizes e Bases e aos padrões mínimos estabelecidos em nível federal, bem como nas diretrizes urbanísticas do Município. Ver tópico

**Art. 11** - Os centros de convivência infantil que funcionem junto às secretarias municipais, à Câmara e ao Tribunal de Contas do Município deverão se subordinar à Secretaria Municipal da Educação, integrados ao sistema municipal de ensino e readequados ao programa estabelecido nesta lei, (VETADO). Ver tópico (1 documento)

**Art. 12** - O Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente e o Conselho Municipal da Educação, uma vez fixados os padrões da rede de creches e escolas infantis do Município, deverão comunicar o Conselho do Orçamento Participativo, que se manifestará sobre a sua extensão, bem como os demais Conselhos Públicos. Ver tópico

**Art. 13** - (VETADO) Ver tópico



**Art. 14** - O Poder Executivo Municipal regulamentará esta lei e tomará todas as medidas necessárias à sua implementação no prazo de 30 (trinta) dias. Ver tópico

**Art. 15** - As despesas decorrentes da implantação desta lei correrão por conta de dotações orçamentárias próprias relacionadas à manutenção e desenvolvimento da educação infantil, conforme o artigo 208 da Lei Orgânica do Município. Ver tópico

**Art. 16** - Esta lei entrará em vigor na data da sua publicação. Ver tópico

**Art. 17** - Revogam-se as disposições em contrário. Ver tópico

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, aos 13 de fevereiro de 2002, 449º da fundação de São Paulo.

MARTA SUPLICY, PREFEITA

DATA DE PUBLICAÇÃO: 14/02/2002

**ANEXO – C: Lei ° 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**

- Data de assinatura:

06 de fevereiro de 2006

- Ementa:

ALTERA A REDAÇÃO DOS ARTS. 29, 30, 32 E 87 DA [LEI Nº 9.394](#), DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996, QUE ESTABELECE AS DIRETRIZES E BASES DE EDUCAÇÃO NACIONAL, DISPONDO SOBRE A DURAÇÃO DE 9 (NOVE) ANOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL, COM MATRÍCULA OBRIGATÓRIA A PARTIR DOS 6 (SEIS) ANOS DE IDADE.

- Situação:

Não consta revogação expressa

- Chefe de Governo:

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

- Origem:

Legislativo

- Data de Publicação:

07 de Fevereiro de 2006

- Fonte:

D.O.U. DE 07/02/2006, P. 1

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA - MJ; ADVOCACIA-GERAL DA UNIÃO - AGU; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC

[Mensagem de veto](#) MSG 65, DE 06/02/2006 - D.O.U. DE 07/02/2006, P. 3: VETO PARCIAL - PARTES VETADAS: ART. 29 DA LEI Nº 9.394, DE 1996, ALTERADO PELO ART. 1º DO PROJETO DE LEI; INCISO II DO ART. 30 DA LEI Nº 9.394, DE 1996, ALTERADO PELO ART. 2º DO PROJETO DE LEI.

- Assunto:

ALTERAÇÃO, DISPOSITIVOS, NORMAS, AUMENTO, PRAZO, DURAÇÃO, ENSINO FUNDAMENTAL, ESCOLA PÚBLICA, CRITÉRIOS, MATRÍCULA, CRIANÇA, LIMITE DE IDADE, ENSINO OBRIGATORIO GRATUITO.

- Classificação de direito:

DIREITO CONSTITUCIONAL; DIREITOS FUNDAMENTAIS;  
LIBERDADE DE ENSINO E DE ESTUDO

## ANEXO D: Quadro de rotina da creche

**Quadro 2. Linha do Tempo - Manhã**

<b>Turma</b>	<b>Horário</b>	<b>2ª Feira</b>	<b>3ª Feira</b>	<b>4ª Feira</b>	<b>5ª Feira</b>	<b>6ª Feira</b>
Berçário I (sala 04)	09hs às 10hs	Tanque de areia	Parque	Amoreira	Solário	Parque Sonoro
Berçário II (sala 04)	09hs às 10hs	Parque	Amoreira	Solário	Parque Sonoro	Tanque de areia
Berçário II (salas 07)	09hs às 10hs	Amoreira	Solário	Parque Sonoro	Tanque de areia	Parque
Berçário II (salas 08)	09hs às 10hs	Solário	Parque Sonoro	Tanque de areia	Parque	Amoreira
Minigrupo I (salas 03)	09hs às 10hs	Tanque de areia	Parque	Amoreira	Parque	Parque Sonoro
Minigrupo I (salas 05)	09hs 30m 10hs 30m	Parque	Amoreira	Parque	Parque Sonoro	Tanque de areia
Minigrupo I (salas 06)	09hs 30m 10hs 30m	Parque Sonoro	Parque	Tanque de areia	Amoreira	Parque
Minigrupo II (sala 01)	09hs 30m 10hs 30m	Tanque de areia	Parque	Amoreira	Parque	Parque Sonoro
Minigrupo II (sala 02)	09hs 30m 10hs 30m	Parque	Amoreira	Parque	Parque Sonoro	Tanque de areia

**Quadro 3. Linha do Tempo - Tarde**

<b>Turma</b>	<b>Horário</b>	<b>2ª Feira</b>	<b>3ª Feira</b>	<b>4ª Feira</b>	<b>5ª Feira</b>	<b>6ª Feira</b>
Berçário I (sala 04)	13h35 às 14h30	Parque	Amoreira	Solário	Parque Sonoro	Tanque de areia
Berçário II (sala 04)	13h35 às 14h30	Amoreira	Solário	Parque Sonoro	Tanque de areia	Parque
Berçário II (salas 07)	13h35 às 14h30	Solário	Parque Sonoro	Tanque de areia	Parque	Amoreira
Berçário II (salas 08)	13h35 às 14h30	Parque Sonoro	Tanque de areia	Parque	Amoreira	Solário
Minigrupo I (salas 03)	14h35 às 15h30	Parque	Amoreira	Parque Sonoro	Tanque de areia	Parque
Minigrupo I (salas 05)	14h35 às 15h30	Parque	Parque Sonoro	Tanque de areia	Parque	Amoreira
Minigrupo I (salas 06)	14h35 às 15h30	Parque Sonoro	Tanque de areia	Parque	Amoreira	Parque Sonoro
Minigrupo II (sala 01)	14h35 às 15h30	Tanque de areia	Parque	Amoreira	Parque Sonoro	Tanque de areia
Minigrupo II (sala 02)	14h35 às 15h30	Parque	Amoreira	Parque Sonoro	Tanque de areia	Parque

## **ANEXO E: Orientação normativa nº 01, de 06 de fevereiro de 2019**

Nesta seção estamos citando apenas parte da orientação normativa 01, 06/02/2019, parte 6.1.4

### ***6.1.4. O diário de bordo***

O termo diário de bordo pode remeter a muitas situações organizativas do dia a dia docente e dos bebês e das crianças.

Defendemos que um desdobramento natural do semanário, quando é adequadamente preparado (trazendo as intenções pedagógicas do que se pretende desenvolver junto às crianças e narrativas do que os bebês e crianças vão apresentando como centro de interesses), é apresentar-se como um diário de bordo.

Este instrumento permite que a(o) professora(or) materialize o movimento de *progettazione* seu e de sua turma, neste processo vão aparecendo pistas de desdobramentos didáticos e pedagógicos do que pode/deve ser realizado junto aos bebês e crianças. O processo investigativo será mais adequadamente vivenciado se for dialógico e a(o) professora(or) ter um interlocutor para os seus escritos é primordial.

A maior riqueza e motivo de se escrever um diário de bordo é a potencialização da interlocução, que se opera em três ordens:

- Individual - quando a(o) professora(or) escreve, seu processo reflexivo é acionado, há uma necessidade de explicitar a si seus critérios e parâmetros, e existe um encontro com o seu fazer-saber;
- Parceria - a leitura sistemática da(o) coordenadora(or) para as escritas docentes e suas devolutivas escritas auxiliam a(o) professora(or) a conseguir aprofundar cada vez mais suas análises, indagar suas escolhas, perceber suas potencialidades e limites;
- Coletiva - quando o grupo é escritor de diários de bordo, há uma sinergia reflexiva na UE que possibilita a existência de uma “comunidade de aprendizagens”, nos termos de Francisco Imbernón (2010), e o mais significativo, abre-se a oportunidade de o grupo trocar práticas de forma mais estruturada.

O diário de bordo pode ser considerado como um registro de experiências profissionais e observações, em que a(o) docente que escreve inclui interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos, sob uma forma espontânea de escrita, com a intenção de falar sobre o seu fazer cotidiano. Por isto não há uma forma fechada de se produzir a narrativa, o que existem são pistas, a saber:

\* indicativo da proposição do dia com destaque às atividades permanentes, como: leitura diária, momentos de alimentação, uso do parque (reconhecemos que muito se perde em observações por simplesmente banalizarmos as atividades permanentes).

\* interesse dos bebês e das crianças para as propostas; organização dos espaços, tempos e materiais para o dia.

\* falas ou observações específicas de alguns bebês ou crianças todos os dias (assim, ao final do mês, garante-se no mínimo uma observação para cada bebê/criança).

\* desdobramentos na condução da proposta didática originada a partir das considerações infantis.

\* possibilidades refletidas pela(o) professora(or) de futuros encaminhamentos.

\* indicativos da coordenação pedagógica.

Compreendemos que registrar é uma ferramenta indispensável para a prática cotidiana pedagógica e que o diário de bordo dialoga com os princípios delineados no documento Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015).

O diário de bordo poderá desencadear um processo reflexivo docente. Para que ocorra tal processo, é condição existir principalmente no início, a mediação da(o) coordenadora(or) pedagógica(o), reconhecendo-se que o aprimoramento do saber-fazer docente se dá na interlocução com a coordenação e seus pares. Com o tempo, as narrativas vão assumindo um viés mais reflexivo, contemplando o desenvolvimento de projetos, percursos, propostas e detalhes sobre fatos, processos, locais e datas das investigações, questionamentos, descobertas, indagações, dificuldades e facilidades, dúvidas, surpresas e conquistas, de bebês, crianças e professoras(es).

Os diários de bordo vão se constituindo ao longo de um tempo. Sobre esse assunto, Alcântara (2015, p.113) aponta que as produções textuais docentes passam por diferentes etapas:

<b>MUNDO COMUNICATIVO</b>	<b>PREDOMINÂNCIA TEXTUAL</b>
<b>Objetivo</b>	Descrições de ambientes, as reações dos alunos frente às atividades planejadas e os procedimentos didáticos pedagógicos realizados em sala de aula.
<b>Social</b>	Ganha destaque a narrativa de passagem que foi objeto de observação no comentário por parte da coordenação. Preocupação em narrar que os projetos comuns são realizados.
<b>Subjetivo</b>	Prioriza compartilhar dúvidas e acertos do seu fazer pedagógico. Visível diminuição da narração de que os projetos são realizados e prevalência de problematizar como eles são encaminhados.

O diário de bordo é um instrumento por meio do qual a coordenação pedagógica compreende o que se passa com bebês, crianças e professoras(es) nos diferentes ambientes da UE, validando a qualidade das experiências vividas por eles.

Com o tempo, a escrita cotidiana junto às reflexões substitui o planejamento clássico da semana (em forma de tabela).

Aparecem outras estratégias de planejamento do dia, afinal as pistas sinalizadas nos registros docentes vão dando margem a novas proposições, que se materializam por meio do trabalho com projetos.

Para além de tudo o que foi apresentado, o diário pode ser um bom apoio à memória, no qual a(o) professora(or) pode buscar formas de compreensão para as experiências vividas.

O processo de agir, refletir sobre a ação e replanejar novas estratégias podem ser facilitadas à medida que se analisam os acontecimentos, e esse conhecimento é utilizado em outras situações vivenciadas.

O principal objetivo do diário de bordo é a explicitação do saber-fazer docente. Além disso, os registros contidos nele auxiliam a escrita dos relatórios individuais de bebês e crianças, uma



vez que há a preocupação de trazer as falas e as observações infantis diariamente, fornecendo materiais contextualizados e significativos para o(a) professor(a) compor os relatórios de bebês e crianças.

A qualidade do diário de bordo está intimamente relacionada com a possibilidade de ser um instrumento aglutinador de planejamentos, reflexões, registros infantis, fazeres-docentes e indicativos de formações coletivas. Não recomendamos que o diário de bordo seja mais um instrumento, logo, a coordenação pedagógica, bem como a UE, antes de optar em adotá-lo precisa ter clareza de suas vantagens didático-pedagógicas e sobre como o diário de bordo pode ser um articulador de diferentes instrumentos e estratégias.