



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**

Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília
Processo seletivo – CONVÊNIO UNESP/PREFEITURA MUNICIPAL DE
MARÍLIA (PROC. MAR/FFC 1577/2018).

LETÍCIA DE CAMPOS LAURETTI DA SILVA

**INSERÇÃO NA CRECHE: DIREITO DE ACOLHIMENTO E HUMANIZAÇÃO
DAS CRIANÇAS**

Marília – SP
2024

LETÍCIA DE CAMPOS LAURETTI DA SILVA

INSERÇÃO NA CRECHE: DIREITO DE ACOLHIMENTO E HUMANIZAÇÃO DAS CRIANÇAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação como parte das exigências para a obtenção do título de mestre em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elieuzza Aparecida de Lima

Marília – SP
2024

S586i

Silva, Letícia de Campos Lauretti da

Inserção na creche : Direito de acolhimento e humanização das crianças / Letícia de Campos Lauretti da Silva. -- Marília, 2024

98 p. : tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientadora: Elieuzza Aparecida de Lima

1. Educação. 2. Educação Infantil. 3. Creche. 4. Inserção e acolhimento. 5. Processo de humanização e Experiência Italiana. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

LETÍCIA DE CAMPOS LAURETTI DA SILVA

INSERÇÃO NA CRECHE: DIREITO DE ACOLHIMENTO E HUMANIZAÇÃO DAS CRIANÇAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Campus de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa 03: Teoria e Práticas Pedagógicas

Banca Examinadora

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elieuzza Aparecida de Lima
Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Marília/SP

2ª. Examinadora: Prof.^a Dr.^a Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto
Departamento de Didática – Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Marília/SP

3ª. Examinadora: Prof.^a Dr.^a Amanda Valiengo
Departamento de Ciências da Educação – UFSJ – São João Del Rei/MG

Marília, 27 de novembro de 2023

*Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe.
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei, ou nada sei.*

[...]

*Cada um de nós compõe a sua história.
Cada ser em si carrega o dom de ser capaz e ser feliz.*

[...]

*É preciso amor pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir.*

Almir Sater/Renato Teixeira

*“Meu avô pedia que não me desiludisse.
Quem se desilude morre por dentro. Dizia:
é urgente viver encantado. O encanto é a
única cura possível para a inevitável
tristeza.” Valter Hugo Mãe.*

Dedico esse trabalho aos meus avós:
Amélia/ Nena (*in memoriam*), João (*in
memoriam*), Oliantino/ Tintino (*in
memoriam*) e Olga, por todos os
ensinamentos e pela essência de vida.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero a agradecer a Deus por tudo em minha vida e principalmente pelo cuidado e por me sustentar diante dos desafios e obstáculos ao longo dos estudos.

Aos meus pais, Sérgio e Rita, pelo amor incondicional, o acolhimento, o cuidado, a preocupação, a segurança e o porto seguro. Pessoas essenciais não só durante esse processo, mas por tudo que sou. E aos meus irmãos Sérgio Paulo e José Henrique, por ter vocês para dividir a vida.

Ao meu amor, Flávio, pela paciência, companheirismo, noites em claro, apoio, cuidado e por partilhar a vida juntos. Você faz a diferença em minha vida, me faz sentir segura, capaz e feliz. Te amo.

A minha sogra Eliane, sogro José Plácido, Maria e cunhadas Cássia (in memoriam), Cristiane e Joyce, pelo carinho, motivação e atenção.

Aos meus sobrinhos Ryan, Kauã e Emilly, pela alegria de aprender com vocês.

À tia Ni, que esteve comigo desde quando decidi fazer Pedagogia, nos primeiros dias de matrícula na graduação e que sempre acreditou em mim, comemorando junto todas minhas conquistas. É sem dúvida especial.

À minha querida orientadora professora Dr^a Elieuzza Aparecida de Lima, agradeço por compartilhar seu conhecimento, seu tempo, suas orientações, suas palavras sábias e sua gentileza! Foram anos fundamentais para minha formação, onde comecei a aprender a fazer pesquisa, mas principalmente a ser um ser humano melhor. GRATIDÃO!

Ao grupo de pesquisa GEPEDEI - Grupo de estudos e pesquisa sobre as Especificidades da Docência na Educação Infantil e todos os pesquisadores que compõem ao mesmo, pelas discussões contribuições valorosas para minha formação. Particularmente agradeço à Juliana G. Marcelino Akuri, Marcelo C. Pereira, Maria Aparecida Favinha e Karolyne Kusunoki, por aprender desde sempre com vocês.

Aos professores que ministraram as disciplinas cursadas no Programa de Pós-graduação da UNESP- Campus Marília, certamente deixaram suas contribuições em minha formação e pesquisa. Em especial às professoras doutoras: Amanda Valiengo, Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, Rosane Michelli de Castro, Maria Silvia Rosa Santana e ao professor doutor José Carlos Miguel, pela leitura atenciosa a minha pesquisa, como também pelas contribuições e sugestões valiosas, para que

pudesse avançar em meus estudos e concluir esse trabalho.

A minha amiga e diretora Sandra Letícia, agradeço a confiança e motivação, por compartilhar SONHOS e me fazer acreditar em uma educação potencialmente humanizadora, gratidão por aprender sempre com você.

A EMEI “Meu Anjo”, com carinho e respeito por todos educadores e crianças que contribuem para meu processo de humanização, sobretudo amigas especiais como: minha professora coordenadora Ana Laura, minha auxiliar de direção Simone, minhas parceiras da vida Elitania e Néia, e minhas parceiras de turma Larissa e Marina, vocês sabem o quanto foram importantes e fundamentais nesse processo, gratidão pelas palavras e toda compreensão.

À Carla, Josélia, Mayara, Rafael, Renata, Shirley, Vânia e Taise, parceiros em artigos científicos, capítulos de livros, trabalhos nas disciplinas e também por compartilharem seus desafios e conquistas nesse processo.

À Tamires Mielo, por sua atenção e por contribuir para a realização desse trabalho.

A todos familiares, em especial minhas primas educadoras que me inspiraram nessa profissão e aos meus amigos não foram citados aqui, mas com a certeza de que deixo meu carinho e minha gratidão.

A todos os professores com quem aprendi e aprendo constantemente, estamos juntos no propósito de uma educação potencialmente humanizadora. Agradeço em especial as minhas eternas coordenadoras Dirce Crepaldi, Lúcia Helena Guandalini, Rosa Maria Pelloso Caldeira, como também ao colégio Criativo, lugar onde tanto aprendi e fui feliz.

E por fim, agradeço a todas as crianças, as quais já tive a alegria de compartilhar meus dias, às que hoje compartilho bons momentos junto da turma do Abraço Quentinho e às que ainda compartilharei novos encontros, vocês são o motivo dos meus estudos, da minha esperança e responsáveis por me fazer a cada dia um ser humano melhor.

RESUMO

Trata-se de dissertação decorrente das ações e discussões do Grupo de Estudos e Pesquisa em Docência na Educação Infantil (GEPEDEI), desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, Campus de Marília, SP. A pesquisa originou-se de estudo pautado em desafios enfrentados por meio da prática docente em uma creche da rede pública de Marília-SP. Imersa nessa experiência, a pesquisadora vivenciou a necessidade de buscar embasamento teórico capaz de orientar seus pensamentos e ações - em níveis mais conscientes - acerca da complexidade do momento de inserção dos bebês no ambiente escolar. O objetivo geral da pesquisa proposta foi compreender e analisar sob a ótica teórico-científica princípios capazes de orientar a prática docente para a composição do movimento de inserção como momento/tempo direcionado à humanização de crianças no interior da creche. Como objetivo específico, elencou-se: apreender fundamentos teórico-metodológicos constituídos pela experiência da educação italiana aproximados aos princípios da Teoria Histórico-Cultural para o movimento de inserção das crianças na creche. Esses objetivos dirigiram-se ao processo de buscas de respostas ao seguinte problema de investigação: quais princípios teóricos podem orientar a prática docente para a composição de um movimento de inserção como momento/tempo direcionado à humanização das crianças no interior da creche? A pesquisa apresentada nesta dissertação qualifica-se como teórica e se volta para uma investigação de cunho bibliográfico mediante ações de buscas, localização, reunião e sistematização de 26 produções científicas publicadas sobre a temática. A análise dos dados foi realizada por meio de três núcleos temáticos, sendo estes: “Conceitos de criança e infância sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural, de documentos oficiais e da pedagogia italiana de Reggio Emília”, “Inserção: possibilidade de uma educação que garanta e respeite direitos fundamentais da criança desde bebê” e “Relações sociais entre as crianças e delas com os adultos: perspectivas de acolhimento e escuta no movimento de inserção na creche”. As implicações pedagógicas decorrentes dos conhecimentos produzidos sobre a temática do objeto do estudo decorrem de reflexões sobre conhecimentos acerca de vivências italianas com base em princípios da Teoria Histórico-Cultural. Do conjunto das análises, é possível depreender o papel e o valor do movimento de inserção para a vida dos bebês e de suas famílias, como momento potente para a ampliação das relações sociais tanto das crianças como dos adultos envolvidos nesse processo educativo. Tais afirmativas corroboram a compreensão de que novas formas de comunicação e de relação humana são engendradas no processo de educar e cuidar desde o começo da vida. A inserção apresenta-se, portanto, como um movimento, não como um período determinado para sua realização considerando o respeito ao tempo subjetivo e individual e ao mundo exterior e interior de cada bebê que ingressa na creche. Firma-se, conseqüentemente, a compreensão de que a humanização e o acolhimento podem ser decorrência da vivacidade desse movimento de inserção, expressando-se como direito das crianças e adultos envolvidos nesse processo e como possibilidade de garantia de condições educativas efetivas à atividade humana e ao desenvolvimento da inteligência e da personalidade da pessoa desde bebê.

Palavras-chave: Educação. Educação Infantil. Creche. Inserção e acolhimento. Processo de humanização e Experiência Italiana.

ABSTRACT

This is a dissertation originated as of actions and discussions from the Study Group of Research in Teaching for Early Childhood Education (GEPEDEI) developed within the post-graduation program in Education of *Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp*, in Marília-SP. The research arose from the study based on challenges faced by teachers in a kindergarten of the public system in the city of Marília-SP. Immersed in that experience, the researcher felt the need to find theoretical background capable of guiding their thoughts and actions – in more conscious level – about the complexity of the integration moment of babies in the scholar environment. The general objective of the proposed research was to comprehend and analyze, under the theoretical and scientific light the guiding principles of the teaching practice to the composition of the integration movement as moment/period aimed at the humanization of adults and children within the nursery school. As specific objective we elected learning the theoretic and methodological basis composed of the experience the Italian education approached to the principles of cultural-historical theory. These objectives aimed at the process of search for answers to the following problem of investigation: which theoretical principles guide the teaching practices to the formation of an integration movement as moment/period aimed at the humanization of babies and adults within the nursery school? The research presented in this dissertation is categorized as theoretical and aims at a bibliographic investigation through searches, localization, gathering, and systematization of 26 scientific productions published on this theme. The data analysis was run through three core themes: “The concepts of child and childhood under the light of cultural-historical theory from official documents and from the Italian pedagogy of Reggio Emilia”, “Integration: possibility of a formation that guarantees and respects children’s fundamental rights since early childhood”, and “Social relations among children and with the adults: perspectives of reception and listening in the integration movement in nursery school”. The pedagogical implications chained as of knowledge produce around the theme of study arise from thoughts on knowledge about Italian experiences based on principles of the cultural-historical theory. From the gathering of analyses, it is possible to deduce the role and value of the integration movement for the life of babies and their families as a powerful moment to the expansion of social relations for both children and adults involved in such educational process. Such statements corroborate the understanding that new forms of communication and human relation are engendered in the process of formation and care since the beginning of lifetime. Therefore, the integration presents itself as a movement, and not with a determined period to take place, paying respect to the subjective and individual time, and to the babies’ inside and outside worlds when they enter nursery school. Consequently, one establishes that the humanization and reception may be and outcome of experiencing this movement of integration, as a right of both children and adults involved in this process and with the possibility to guarantee the educational conditions effective to the human activity and to the development of people’s intelligence and personality since babies.

Keywords: Education. Early childhood education. Nursery school. Integration and reception. Humanization process and Italian experience.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Inserção na creche: direito de acolhimento e humanização de crianças: Dissertações	31
Quadro 2 - Inserção na creche: direito de acolhimento e humanização de crianças: Artigos	33
Quadro 3 - Artigos científicos – SciElo – 2022	36
Quadro 4 - Artigos científicos – Periódicos da Capes – 2022	37
Quadro 5 - Dissertações – CAPES – 2022	39

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativo de trabalhos localizados e selecionados para pesquisa	31
--	----

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
1 INTRODUÇÃO	18
2 PERCURSOS DA PESQUISA: ASPECTOS METODOLÓGICOS EM QUESTÃO	28
2.1 Pesquisas em base de dados digitais: os desafios e os achados do caminho	29
2.1.1 Trabalhos selecionados	35
2.1.2 Um breve panorama sobre as publicações selecionadas para a pesquisa	42
2.2 Análises dos dados produzidos	49
2.2.1 Núcleos temáticos de análise	49
3 CONCEITOS DE CRIANÇA E INFÂNCIA SOB A ÓTICA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL, DE DOCUMENTOS OFICIAIS E DA PEDAGÓGIA ITALIANA DE REGGIO EMÍLIA	52
3.1 O humano: conceitos de criança, infância e Educação Infantil com base nos documentos legais	53
3.2 Fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e o processo de desenvolvimento humano na infância	55
3.2.1 Conceito de atividade e as atividades guia até os três anos: a relação humana com o mundo	58
3.3 Princípios da Pedagogia italiana em Reggio Emília	61
4 INSERÇÃO: POSSIBILIDADE DE UMA EDUCAÇÃO QUE GARANTA E RESPEITE DIREITOS FUNDAMENTAIS DA CRIANÇA DESDE BEBÊ	68
4.1 Inserção versus adaptação	68
5 RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE AS CRIANÇAS E DELAS COM OS ADULTOS: PERSPECTIVAS DE ACOLHIMENTO E ESCUTA NO MOVIMENTO DE INSERÇÃO NA CRECHE	73
5.1 O movimento de inserção na creche e as contribuições da Pedagogia Italiana: as relações sociais como cerne das ações educativas	77
6 IDEIAS SEM PONTO FINAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	85
REFERÊNCIAS	91

APRESENTAÇÃO

Esta dissertação é fruto de estudo motivado pelo encantamento relacionado aos processos que envolvem a Educação de bebês. Após sete anos de experiência docente - como professora em turmas da Educação Infantil, sinto-me, a cada dia, mais afetada pela complexidade e delicadeza que permeiam as relações dos bebês com o mundo, bem como motivada a contribuir com a organização de um projeto de escola humanizadora: qualificada a oportunizar aos sujeitos processos formativos e relações emancipadoras desde início de suas vidas.

Com a perspectiva de elucidar aspectos dessa trajetória docente e das motivações para elaboração desta pesquisa, narro, inicialmente, o texto na primeira pessoa do singular, tecendo algumas considerações relativas aos processos formativos que alicerçaram minha profissionalidade e pessoalidade.

Estudante de escola pública em toda a educação básica, me formei no ensino médio no ano de 2004. Dividida entre a necessidade do trabalho para contribuir com a renda familiar, mas motivada pelo desejo de cursar a graduação, ingressei no mundo dos vestibulares e vivi emoções, desafios e conquistas. Neste mesmo ano foi criado pelo governo federal o Programa Universidade para Todos (PROUNI), qual me inscrevi e após um criterioso processo seletivo, fui agraciada com a bolsa integral para cursar a desejada faculdade de Pedagogia. Assim, iniciei minhas pesquisas aos 19 anos, ainda na formação inicial (graduação no curso de Pedagogia).

Desde essa época, já inserida no contexto escolar, por meio das atividades com estágios (obrigatórios e remunerados), sentia-me provocada a compreender os elementos constituintes da atividade infantil. Atenta às expressões das crianças e aos encaminhamentos docentes, um tanto questionadora, prossegui avançando na apropriação teórico-prática, até me tornar professora titular na Educação Infantil de uma escola da Rede Particular no município de Marília- SP.

Com o tempo, adquiri experiência e alarguei as possibilidades de atuação com as crianças em turmas de “Maternal” - assim denominado na instituição – compreendendo o segundo e terceiro anos iniciais da vida. Tinha a percepção de que atuar com esse período do desenvolvimento humano me realizava na atividade docente.

Ao ingressar na educação pública, prossegui, por um tempo, na prática voltada às crianças de 2 a 3 anos. Surgiu, então, a oportunidade de me encontrar

com os bebês. Diante do novo desafio, não hesitei e aceitei, pois sempre estive aberta para viver novas perspectivas capazes de me propiciar aprendizagens. Recordo-me que, na época, um grande receio era lidar com a possibilidade de um bebê engasgar-se durante as atividades da rotina.

Ao aceitar o desafio, mergulhei e me aventurei nesse admirável mundo novo, mesmo com o receio do engasgo ainda latente. No entanto, já nos primeiros momentos de atuação com os bebês, envolta pelas relações estabelecidas no então novo contexto, senti a necessidade de me apropriar de conceitos teóricos que delineiam a atividade, aprendizagem e desenvolvimento dos bebês.

Depreendi, no início dessa experiência, a imprescindibilidade da escuta sensível. Para Rinaldi (2012, p. 124), “por trás do ato de escuta existe normalmente uma curiosidade, um desejo, uma dúvida, um interesse; há sempre alguma emoção”. Com essa compreensão, fui movida pelo interesse de ouvir as especificidades da comunicação das crianças pequeninas, uma vez que elas expressavam-se balbuciando, chorando e, muitas vezes - que bom - sorrindo.

Porém, os questionamentos sobre como compreender as ações dos bebês e como me relacionar com eles na figura de docente (o significado de ser professora de bebês) foram se tornando alguns dos elementos centrais para pensar minha prática, “deixando para trás” o receio do “engasgo”. Assim surgiram os desafios para pensar, sob uma ótica emancipada, os elementos basilares para a prática pedagógica dirigida à formação e sofisticação das qualidades psíquicas humanas desde a mais tenra idade.

Ao longo desta trajetória, encontrei parceiros mais experientes (dedicados a compreender a prática educativa à luz da teoria) com quem aprendi e me desenvolvi como pessoa e docente durante esses quase oito anos atuando na creche. Apreendi que é fascinante e de delicadeza suprema estar na companhia dos bebês. Em complemento, descobri, por meio das atividades relacionadas ao estudo da área, que a Educação de bebês ainda é um campo pouco explorado, e que, só recentemente, pesquisas têm voltado o olhar para a essencialidade desse momento na Educação Infantil: os três primeiros anos da infância.

Entre os questionamentos que transitavam entre teoria e a prática com bebês, alguns foram elucidados por meio de leituras individuais e compartilhadas em relações dialogadas com profissionais afetados por questões similares. Nesse percurso de estudos sobre a primeira infância, especialmente por meio da

participação nas discussões no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Docência na Educação Infantil (GEPEDEI), tive a oportunidade de me aproximar e apropriar de princípios norteadores da Teoria Histórico-Cultural e, concomitante à prática educativa, alarguei minhas compreensões sobre a educação de bebês e o papel docente nesse complexo processo.

Atribuo às relações com parceiros de estudos/profissão os avanços teórico-práticos conquistados em minha atividade docente. Esses parceiros mais experientes impulsionaram-me na busca por conhecimentos teórico-científicos sobre a infância. Porém, destaco que outros elementos também corroboraram para suscitar em mim o desejo pela pesquisa e produção de conhecimento sobre os processos de vida e educação dos bebês. Como exemplo, cito uma experiência durante a apresentação de trabalho de conclusão de curso (TCC) de uma pós-graduação já finalizada. Ao apresentar o termo “periodização do desenvolvimento humano”, a banca questionou o termo e, alegando desconhecimento do seu significado, asseverou que a palavra “período” estava vinculada à ideia de desenvolvimento biológico, o que lhes remetia mais às acepções de Piaget do que aos estudos de Vygotsky.

Em continuidade às minhas atividades de estudo, e por meio das relações estabelecidas com parceiros mais experientes no campo teórico, efetivei buscas por produções acadêmicas (artigos científicos, teses, dissertações e capítulos de livros) mediante um levantamento bibliográfico significativo para encaminhar aos docentes pertencentes à banca que avaliou o trabalho, não para provar que estava correta em relação à utilização do termo, mas para ampliar o repertório dos mesmos, acerca de uma temática que pareciam desconhecer.

Por intermédio dos “encontros teóricos” durante minha caminhada como docente da Educação Infantil, percebi que meu olhar para os bebês foi se transformando substancialmente. Quando questionada, durante diálogo com uma parceira, sobre o que seria essencial em minha prática, expressei, prontamente: a criança. Ela me presenteou com reflexões permeadas de elementos sobre as relações estabelecidas entre os bebês e com eles. Tais assertivas tornaram consciente a minha essencialidade como docente e aclararam elementos sobre o papel da escola como lugar de relações humanizadas e da apropriação da cultura humana em suas formas mais elaboradas (Mello; Farias, 2010).

Essa conversa reverberou em meus estudos e prática, especialmente em

relação às compreensões sobre a maneira com que nos relacionamos com o mundo nos âmbitos social e cultural nos diferentes momentos da vida. Também ampliou o entendimento sobre as melhores possibilidades de planejamento e realização de situações formativas na escola, capazes de potencializar o desenvolvimento ao longo da infância. A conversa proporcionou, ainda, reflexões acerca da natureza das relações dos bebês com o mundo (crianças, adultos, objetos etc.) que possibilitam a apropriação da cultura historicamente acumulada, fonte de sofisticação das qualidades psíquicas humanas (Leontiev, 1978).

Aprendi sobre afetar (positivamente) e com isso fui afetada; sobre criar necessidades humanizadoras nos bebês, quando foram criadas novas necessidades em mim; sobre os processos de educação e vida, sobretudo acerca da complexidade do fazer docente na primeira infância. Consonantes a essas percepções, amplio as possibilidades de reflexão a partir da asserção de que:

Se “educar significa organizar a vida” (VIGOTSKI, 2003a, p. 2020), que papel cabe a nós, professoras e professores, nesse processo? Não somos somente observadores, facilitadores ou “mediadores” entre a criança e a cultura ou o conhecimento. Nossa tarefa exige muito mais responsabilidade, compromisso e consequentemente, mais e melhor formação. Nós, professoras e professores, somos os “organizadores do ambiente social educativo”, os intelectuais que conduzem com base científica as relações sociais educativas das crianças com outras crianças, das crianças com professoras e professores e demais profissionais da escola e das crianças com os conteúdos da cultura. (Barca; Teixeira, 2017, p. 35).

Mesmo diante da aproximação da Teoria Histórico-Cultural, por meio da apropriação de princípios norteadores da prática educativa, as indagações - cada vez mais complexas para serem respondidas - perduravam. Desse modo, tentando alargar as compreensões teórico-científicas sobre o desenvolvimento humano - especialmente no período em que este é bebê - foi na ação de compartilhar as minhas apropriações/experiências com a comunidade escolar na qual pertenço, galgando novos níveis de apropriação teórica e modos de tradução dessa teoria em elementos da prática pedagógica com as crianças.

O conhecimento tem o seu valor quando disseminado. Assim, apoiada na máxima de que “o ser humano não nasce humano, mas aprende a ser humano com as outras pessoas [...]” (Mello, [s/d], [s/p]), destaco a preeminência de praticar esse princípio teórico disseminando os saberes entre os sujeitos, por meio das experiências e relacionamentos, especialmente quando pensados no âmbito da

Educação. Amparada nesta assertiva de sofisticação contínua dos modos de ser, estar e pensar o mundo pelo sujeito, nos anos de 2021 e 2022, atuei nos trabalhos relacionados à função de Professora Coordenadora numa escola de bebês da Rede municipal de Marília. O mote, ao aceitar o convite, foi o desejo de contribuir para a sofisticação das relações e proposições numa escala maior (nível institucional) e não mais apenas da prática com uma turma.

Nesses dois anos de atuação enquanto coordenadora pedagógica, me dediquei a valorizar a diversidade de processos formativos docentes. Percebi os impactos destes nos modos de olhar e nas ideias que amparam suas escolhas e práticas com os bebês. Nessa função, compartilhei os desafios e conquistas com os educadores (professores, professoras e auxiliares de desenvolvimento infantil) atuantes em turmas de crianças menores de 3 anos. Nessas relações dialogadas, aprendi com a diversidade de dúvidas e de compreensões desses profissionais e perspectivei a ampliação dessas acepções e fazeres mediante a atividade de estudo, especialmente relativa à inserção dos bebês na creche.

Para o ano de 2023, foi necessário reorganizar a vida profissional. Mudanças aconteceram, como o retorno para a sala e a atuação direta com os bebês. Em relação aos estudos, essas mudanças trouxeram provocações mais específicas dos momentos/tempos da vida vivida com as crianças na creche. Mais do que relações estabelecidas cotidianamente, compartilhar de aprendizagens com os pequenos e potentes bebês requer sempre transpor o senso comum e sofisticar as práticas educativas, com intenção de garantia de condições concretas favoráveis ao máximo desenvolvimento das crianças.

Experienciar essa nova e não obstante já conhecida rota foi motivador, procurei ponderar o que aprendi com as experiências, o olhar e a escuta para a instituição num todo durante o período em que estive na coordenação pedagógica, contrapondo mudanças conscientes à luz da teoria, em relação a ações já praticadas anteriormente, às que atualmente me propus exercer.

Motivada pelo movimento de estar ativamente em sala, ousei pensar que agora estava realmente vivendo o problema da pesquisa ora em andamento, e, ao mesmo tempo, debruçava-me nas leituras e na revisão bibliográfica referente à inserção e ao processo de humanização. Nesse caminhar, avanços em minha formação humana, acadêmica e profissional foram efetivados.

Nesse processo transformador, procurei retomar como uma bússola, em cada

etapa das leituras, reflexões, análises e escrita aprendendo conhecimentos diversos em cada uma das disciplinas cursadas durante o percurso da pesquisa, o que me motivou a prosseguir os estudos.

Tais aprendizagens reverberaram força e uma motivação, criando, em mim, a necessidade de estar envolvida e dedicada a esse árduo e, ao mesmo tempo, satisfatório trabalho. As tantas dúvidas e buscas que me trouxeram até aqui guiaram a presente dissertação apresentada a seguir.

Esses traços da minha história de vida de estudante e de professora me fazem inferir que os resultados desta pesquisa poderão trazer contribuições para nossa comunidade local e, quiçá, mais ampliada.

1 INTRODUÇÃO

A máxima de que o ser humano é dotado de uma única potencialidade: a de aprender e desenvolver inúmeras potencialidades (Vigotski, 1995; Mello, 2003), concretiza-se nas ações de pesquisa e estudo de professores e educadores. Nessa busca pela compreensão do movimento complexo da formação da inteligência e personalidade na infância, atestamos um enunciado na Teoria Histórico-Cultural: a capacidade de aprender no ser humano é ilimitada e contínua, dadas as condições objetivas de vida e processos de educação dos quais o sujeito participa.

Para delimitar o foco da pesquisa, optei por investigar uma temática que entendo possibilitar respostas a uma gama de questionamentos, além de dar publicidade a um momento de relevância na vida do bebê: seu ingresso à creche. Compreendido por Bove (2002, p.135) como “[...] processo inicial de acolhida da criança à nova comunidade [...]”, isto é a inserção das crianças a escola ainda transporta questões embasadas no senso comum. Instrumentalizar teoricamente os profissionais da creche sob uma ótica humanizadora pode impactar positivamente e diretamente os processos formativos oportunizados aos bebês no interior de nossas instituições educativas.

Para sofisticar o entendimento da essencialidade deste período na escola, apoio-me nas assertivas de Mukhina (1995, p. 143), ao afirmar que “a criança não está aprendendo a viver, ela vive.” Com essa compreensão, no momento em que os bebês ingressam na creche, eles estão vivendo e, neste processo, aprendendo a se relacionar com um mundo bastante diferente do qual estiveram inseridos nos primeiros momentos da vida: ambiente familiar.

Pensar o que significa viver para os bebês implica refletir sobre a sua essência e máxima (inicialmente) dependência social (Vygotski, 1995), tendo, no outro, a oportunidade/possibilidade de estabelecer relações com o mundo. Nesse período da vida, o adulto é figura essencial, e, mesmo não estando o tempo todo disponível, torna-se o responsável por assegurar os cuidados indispensáveis à sobrevivência do organismo do bebê. Nas relações marcadas pelos atos de cuidado, o adulto cria, paulatinamente, novas necessidades no bebê, responsáveis por ampliar as suas formas de relações com o mundo e desenvolver as marcas do humano (Pino, 2005).

No seio familiar, a figura materna é quase sempre prevalente na posição de “Outro” para o bebê. O ingresso na escola de Educação Infantil coloca como questão central como professores e demais educadores¹ podem se constituir parceiros/outros de forma a proporcionar ao bebê necessidades humanizadoras impactantes na sofisticação das formas de relação com a cultura. O desafio proposto é de pensar em situações promotoras de aprendizagens e desenvolvimento humano, respeitando as especificidades do momento psíquico dos bebês.

Sabe-se que a relação da mãe com um filho pequeno, especialmente logo após o nascimento, é intensa, profunda e exclusiva. Portanto, quando uma criança muito pequena ingressa na creche, espera-se que todos os adultos envolvam-se completamente, no aspecto físico e mental, enquanto se esforçam para estimular na criança a capacidade de se sentir íntegra, mesmo quando o processo representa uma oportunidade profissional significativa para os educadores. O que segue é uma interpretação da inserção como contexto de pesquisa e maior desenvolvimento profissional. (Bove, 2002, p. 141).

Na inserção, a atenção individualizada (mesmo em um contexto coletivo de educação), por meio de propostas lúdicas e acolhedoras, é primordial para um processo promotor de desenvolvimento humanizador. As proposições, especialmente no movimento de inserção, exigem planejamento docente consonante à atividade guia ou principal². Do mesmo modo, as ações de observar, refletir e registrar as relações que os bebês estabelecem dentro do grupo, constituem-se como essenciais e amparam as percepções sobre os interesses, necessidades e conhecimentos já adquiridos. Pensar nos elementos constituintes da situação social de desenvolvimento³ permite que reflitamos sobre as relações, situações e condições objetivas necessárias à organização da atividade dos bebês

¹Compreendemos por educadores da escola todos os profissionais que compõem o quadro de funcionários da instituição e que, assim, também estabelecem relações de afeto e trocas com as crianças por meio de suas atribuições. Estes são: direção, auxiliar de direção, professora coordenadora, auxiliares de desenvolvimento escolar, agentes responsáveis pela alimentação, serviços gerais, estagiários, entre outros.

² Para Leontiev (2017), o conceito de “atividade principal” refere-se à atividade que move o desenvolvimento em um determinado período, constituindo-se como principal porque dela surgem mudanças qualitativas nos processos psíquicos e também dela dependem novas atividades que virão *a posteriori*.

³ O conceito de situação social de desenvolvimento, de acordo com Barca e Teixeira (2017), concerne ao lugar social ocupado pela criança nas relações sociais estabelecidas. Esse entendimento rompe com a compreensão de que a idade da criança estabelece suas possibilidades. Nesta perspectiva, por meio das relações sociais, se desenvolve a personalidade e a inteligência, consonante com a qualidade dessas relações estabelecidas assentida com a atividade principal de cada período do desenvolvimento humano.

e adultos durante esse período. Pasqualini (2014, p. 194) destaca que:

[...] o psiquismo infantil não se constitui de funções psíquicas quantitativamente menos desenvolvidas se comparadas às funções psíquicas do adulto culturalmente desenvolvido. O desenvolvimento psíquico é um processo que se caracteriza por mudanças qualitativas, ou seja, mudanças na qualidade da relação entre a criança e o mundo.

Conhecer e considerar as diferentes formas de relação com o mundo, explicitadas pelas atividades guia, é compreender que a criança é sujeito e que, como base do processo de humanização, precisa ocupar um lugar privilegiado nas relações sociais das quais participa. (Vigotskii; Luria; Leontiev, 2017). Nessa complexa formação da inteligência e personalidade na infância, refletimos sobre o desenvolvimento psíquico da criança, pautando-nos na atividade infantil, como tempo-momento-situação em que as funções psíquicas superiores são mobilizadas e se constituem primeiro de forma intersubjetiva, de forma social e coletiva, mediante as relações estabelecidas, para, após, nas atividades individuais, tornarem-se intrapsíquicas, constituindo-se como patrimônio individual.

Partindo dessa premissa, apreendemos que, mesmo nos momentos iniciais da vida e não tendo frequentado o ambiente escolar, as experiências vividas pelas crianças estão construindo seu conhecimento social e cultural. A partir desse pressuposto, reafirmamos a ideia de natureza social (Leontiev, 1978) engendrada nas relações estabelecidas desde o nascimento do sujeito.

O tornar-se humano é marcado pela imersão permanente do homem em um mundo simbólico e em um processo social contínuo e compulsivo de dar e criar sentidos. Nas interações com os outros e com o mundo em um determinado momento e contexto sócio-histórico o homem/ a mulher constrói seus significados, suas relações e a si próprio (a) enquanto sujeito. Suas relações e seu acesso ao mundo são, pois, interceptores pelo outro da linguagem, imersos que estão em sua malha de significações. É a partir dessa malha que os outros capturam, que os outros interpretam a criança desde antes do seu nascimento, lhe atribuem determinados papéis, tem para ele/a determinadas expectativas, constroem para ele/a determinados contextos de desenvolvimento. Dessa maneira a constituem para o mundo assim como constituem o mundo para ela. (Rossetti-Ferreira *apud* Ortiz, 2012, p. 30-31).

Uma educação desenvolvente (Davidov, 1988) tem como finalidade a formação plena da personalidade e da inteligência de cada e toda pessoa, mediante o desenvolvimento de habilidades, aptidões e capacidades tipicamente humanas. Nessa perspectiva, a criança amplia suas possibilidades de atuação no mundo ao

viver relações com outros sujeitos e, nesta relação, se apropria das qualidades específicas do gênero humano (Pino, 2005), tendo a cultura como fonte desse desenvolvimento.

Então quando falamos em educação desenvolvente, estamos assumindo que a inteligência e a personalidade não nascem com a pessoa; queremos dizer que a formação da inteligência e da personalidade não é natural, não é genética, mas fruto da educação. (Mello, [s/d], p. 1).

Diante dessas assertivas, a decisão da família de matricular seus filhos na creche não pode ser compreendida como uma “alternativa” para o bebê estar em segurança para pais e/ou responsáveis desenvolverem suas atividades. Para além dessa acepção, o ingresso da criança em um ambiente educativo tem como propósito ampliar as possibilidades de relacionamento com outros sujeitos e com a cultura em favorecimento da formação da sua inteligência e da personalidade nas máximas possibilidades. A escola pode, assim, contribuir para fortalecimento dessa compreensão, desde a inserção, concebendo-o e legitimando nas ações esse ingresso como um “segundo nascimento” para o bebê: o nascimento social. Pino (2005, p. 55) ampara-nos nesse entendimento ao argumentar que:

Parece razoável admitir — embora nos falte o testemunho da figura principal que é o bebê humano — que o nascimento biológico constitui para este o ingresso num mundo totalmente estranho. Estranho não só porque o mundo é sempre estranho para quem acaba de entrar nele, seja animal ou humano, mas também porque a sensibilidade e a percepção biológicas, suficientes para a rápida adaptação das crias de animais próximos do homem ao seu meio, são por si só insuficientes para a adaptação do bebê humano ao meio cultural, seu novo meio. Isso nos permite falar em termos de dois nascimentos: um natural, outro cultural.

Com base na assertiva do autor, apreendemos que o acolhimento das crianças e adultos na escola da infância pode se constituir como um período potente e harmônico para todos os sujeitos envolvidos no processo. Período esse em que seja contemplado o tempo subjetivo de cada bebê e adulto, a participação das famílias e que seja vivenciado em qualquer época do ano quando houver a chegada de um “novo” bebê à turma.

Durante as proposições realizadas no interior da creche, olhares, anseios e descobertas das famílias são revelados enquanto permanecem com seus filhos na inserção escolar. Pais e responsáveis expressam a valorização do espaço escolar

dirigido à educação dos bebês, a partir das vivências e relações que participam durante esse período. Explicitam a tomada de consciência sobre a integralidade das ações de educar e cuidar na primeira infância:

Nesse sentido, compreendemos que o ingresso na creche implica que os pais confrontem-se com toda uma malha de significações próprias da cultura em que estão inseridos e por aquelas construídas ao longo de sua própria história de vida. Ao mesmo tempo, a inserção na creche implica que bebês e familiares passem a encontrar-se imersos em um novo meio físico, social, ideológico e simbólico. Esse novo contexto irá propiciar novos contatos e experiências, além de capturar, confrontar e criar continuamente novos significados, promovendo novos recursos pessoais. (Amorim; Vitoria; Rossetti-Ferreira, 2000, p.122).

Com base nessas considerações iniciais, a investigação ora apresentada se pautou no seguinte problema de pesquisa: Quais princípios teóricos podem orientar a prática docente para a composição de um movimento de inserção como momento/tempo direcionado à humanização das crianças no interior da creche?

Por meio dessa problemática, refletimos sobre o acolhimento inicial dos bebês às novas relações, além das estabelecidas em ambiente familiar, e em como a inserção escolar pode favorecer o desenvolvimento das máximas capacidades humanas, quando realizado respeitando-se os direitos fundamentais das crianças. A ideia de que “nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche” (Campos; Rosemberg, 2009, p. 26) precisa sair do campo do discurso para ser traduzida em condutas docentes no dia a dia escolar.

Amparadas no refinamento das vivências italianas, por meio da concepção de Bove (2002), ampliamos nosso olhar sobre os elementos que alicerçam o a inserção de bebês na creche. Nas palavras da autora, o movimento de inserção trata-se de: “[...] estratégia [...] [para] dar início a uma série de relacionamentos e comunicações entre adultos e crianças quando a criança está ingressando em uma creche ou em uma pré-escola pela primeira vez” (Bove, 2002, p. 135).

As leituras iniciais sobre a experiência italiana e a inserção dos bebês na creche revelam indícios essenciais para nossa pesquisa. Dentre os quais, apontamos a flexibilidade de tempo e de momentos em que os professores têm a parceira das famílias, para ficarem ou visitarem seus filhos nos primeiros dias de sua inserção na escola. Bove (2002, p. 135) corrobora essa afirmação ao enfatizar: “Embora esse privilégio não dure para sempre, ele oferece às crianças um sentido inicial de familiaridade e de segurança emocional que certamente durará mesmo quando os

pais não estiverem presentes”.

Para além, segundo Bove (2002), existem dois momentos para receber essas famílias na creche: o “inserimento individual” com o foco na criança e sua família e o “inserimento di grupo”, no qual o docente envolve as crianças e famílias em pequenos grupos a fim de estabelecer contato uns com os outros e o espaço intencionalmente planejado para eles, contribuindo de forma positiva para a inserção dos bebês e dos adultos nesse contexto, estabelecendo também vínculos entre si.

Com base nos estudos iniciais já realizados para composição desta pesquisa, é possível vislumbrar a profícua oportunidade de trazer ao debate ao longo da dissertação a ser desenvolvida, como exemplificações, retratos destacados da minha experiência como professora de bebês e atuando na função de professora coordenadora na creche. Essas relações argumentativas retratam o lugar de fala da pesquisadora em relação ao desafio contínuo de composição de práticas humanizadoras evidenciadas no cotidiano escolar em articulação com os dados da revisão bibliográfica, mais especificamente referente ao período inicial de acolhimento dos bebês e de suas famílias na escola.

Ao tecer notas sobre a experiência profissional face à pesquisa proposta, haverá a possibilidade de trazer exemplos vivenciados concernentes ao objeto de estudo, compondo argumentos estabelecidos entre a teoria, os documentos oficiais e a prática docente. O propósito dessa triangulação é evidenciar aspectos de práticas humanizadoras por meio da apropriação de um embasamento teórico capaz de orientar ações e pensamentos docentes, dando publicidade aos dados produzidos a outros educadores e comunidade escolar no geral.

Quando falamos sobre a humanização de crianças e adultos na inserção dos bebês na creche, nosso foco não está apenas nos docentes envolvidos nesse processo, mas em todos aqueles que engendram esse momento/ tempo, direta ou indiretamente. Esses outros são crianças, famílias, professores, educadores (auxiliares), equipe gestora e vizinhos, que realizam, orientam, participam e ouvem a movimentação da escola durante esse período.

Nesse panorama, corroboramos a ideia de que a humanização é resultado das relações estabelecidas entre as pessoas e também com a cultura historicamente acumulada. Esse processo exige a busca de fundamentos teóricos capazes de embasar as ações e os pensamentos docentes em níveis mais conscientes para compor, dentre outros, o movimento de inserção como momento/tempo para

humanização.

As argumentações apresentadas anteriormente delineiam o seguinte objetivo geral: compreender e analisar sob a ótica teórico-científica princípios capazes de orientar a prática docente para a composição do movimento de inserção como momento/tempo direcionado à humanização de crianças no interior da creche. Alinhavamos ao objetivo geral o seguinte objetivo específico: apreender fundamentos teórico-metodológicos constituídos pela experiência da educação italiana aproximados aos princípios da Teoria Histórico-Cultural para o movimento de inserção das crianças na creche.

Nessa perspectiva e com foco nos objetivos que visam responder a problemática motivadora da pesquisa, as ações metodológicas expressaram-se por meio de uma investigação teórico-bibliográfica, com buscas, localizações, reunião e sistematização de artigos e dissertações publicados sobre o tema investigado.

Os dados reunidos decorrentes da pesquisa bibliográfica foram articulados a documentos legais dedicados à Educação Infantil, dentre os quais elegemos as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (Brasil, 2009), os “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (Campos; Rosemberg, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018).

O conjunto dos materiais contribuiu para fundamentação legal da pesquisa, com foco especial para os conceitos de criança, infância e Educação Infantil, contemplando os direitos fundamentais das crianças e as ações educativas específicas com bebês.

As ações envolvidas nessa revisão bibliográfica dirigiram-se à ampliação do repertório teórico-científico do estudo com vistas a localizar fontes teóricas essenciais à discussão e resolução do problema de pesquisa proposto. A localização de publicações científicas foi feita por meio de buscas em bases digitais como: o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Scientific Electronic Library Online (SciELO) e no Educational Resources Information Centre (ERIC).

Ao longo da dissertação, são trazidos aspectos de um estudo teórico e de cunho bibliográfico, dos quais foram apreendidas implicações educativas decorrentes das articulações entre os princípios teóricos e o repertório de nossas experiências nas ações educativas com os bebês.

Para Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa bibliográfica é realizada por etapas com o objetivo de organizar o percurso investigativo do pesquisador. Essas etapas puderam favorecer e possibilitar a delimitação das buscas e, desse modo, a organização sistemática desta dissertação, por meio: da escolha do tema, da elaboração do plano de trabalho, da localização, compilação, fichamento, análise e interpretação das publicações científicas, e, por fim, pelo detalhamento desse processo e dos resultados alcançados.

A análise dos dados apresentada nesta dissertação se fez por meio de três núcleos temáticos, que, segundo Padilha (2006; 2008) são definidos para orientar as reflexões e evidenciar a visão da pesquisadora em relação ao objeto da pesquisa desenvolvida. Os eixos são os seguintes: “Conceitos de criança e infância sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural, de documentos oficiais e da pedagogia italiana de Reggio Emília”, “Inserção: possibilidade de uma educação que garanta e respeite direitos fundamentais da criança desde bebê” e “Relações sociais entre as crianças e delas com os adultos: perspectivas de acolhimento e escuta no movimento de inserção na creche”.

Essas ideias introdutórias nos encaminham para detalhamento de como esta dissertação está organizada: o texto se apresenta em seis seções, sendo a apresentação dos caminhos trilhados pela pesquisadora ao longo de sua trajetória acadêmica e profissional, seguida desta introdução, considerada a primeira seção.

Na segunda seção, “Percurso da pesquisa: aspectos metodológicos em questão”, é destacado o percurso para a reunião dos trabalhos, explicitando os descritores utilizados, com o uso do operador booleano AND a seguir: Creche and Período de inserção and acolhimento; Pedagogia Italiana and inserimento; Abordagem Reggio Emília and período de inserção and inserimento; Teoria histórico-cultural and período de inserção and inserimento; Teoria histórico-cultural and acolhimento; Creche and teoria histórico-cultural; Creche and pedagogia italiana. Nesse processo de buscas e reunião de trabalhos, ficou evidenciada a escassez de dados relativos ao objeto do estudo, sendo necessário, assim, acrescentar o termo: adaptação and creche.

Com a intenção de delimitar as buscas, foi definido como recorte temporal o ano de 2009, baseado na publicação do documento legal “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”, e como ano final 2022, ano de início da pesquisa.

Na sucessão desse percurso, foram localizados um total de 1719 trabalhos, por meio da definição do critério de exclusão, subtraindo os trabalhos de outras áreas não pertencentes ao campo da Educação Infantil, e dos critérios de inclusão. Além disso, as buscas envolveram recorte temporal, definição de que o foco seriam as produções acadêmicas – especialmente dissertações – e os artigos avaliados por pares, em idioma português e com a localização de um ou mais dos descritores no título ou nos resumos dos materiais científicos encontrados. Após o refinamento, foram eleitos 14 artigos e 12 dissertações.

A terceira seção, intitulada “Conceitos de criança e infância sob a ótica da teoria histórico-cultural, de documentos oficiais e da pedagogia italiana de Reggio Emilia”, sistematiza aspectos de estudos efetuados com foco na Educação Infantil, tecendo conceitos fundamentais dos documentos legais orientadores de ações docentes dirigidas à garantia dos direitos essenciais dos bebês.

Nessa seção, ampliamos também o embasamento científico, a partir da análise dos dados das localizações advindas da leitura e estudos de autores clássicos e contemporâneos: Bove (2002); Davidov (1988); Leontiev (1978); Mello (2010); Mello e Singulani (2014); Mukina (1996); Pino (2005); Rinaldi (2012); Staccioli (2013); Vygotski (1995, 2010); Vygotski, Luria e Leontiev (2017).

No conjunto das reflexões, foram focados conceitos de criança, infância e Educação Infantil, respaldando o conceito de inserção, para o tempo/momento em que o bebê vive diferentes formas de ser e estar na creche.

Diante do exposto, das conceituações, das definições e das reflexões teórico-científicas, a terceira seção traz compreensões capazes de subsidiar o planejamento de ações educativas, considerando a necessária organização do ambiente social educativo, por meio da atividade do professor.

A quarta seção evidencia conceitos centrais referentes ao problema da pesquisa por meio do núcleo temático de análises: “Inserção: possibilidade de uma educação que garanta e respeite direitos fundamentais da criança desde bebê”. Nessa parte do texto dissertativo, a busca é pela discussão sobre os termos inserção e adaptação explanando sobre os tempos escolares, sua institucionalidade (coletivo) e sua subjetividade (individual).

Na quinta seção, o conjunto das reflexões está voltado para o núcleo temático de análises “Relações sociais entre as crianças e delas com os adultos: perspectivas de acolhimento e escuta no movimento de inserção na creche”, em que a perspectiva

é tecer considerações sobre as relações sociais estabelecidas entre as crianças com as outras crianças, as crianças com os adultos e os adultos com os demais adultos, diante desse movimento vivo e processual, inferindo questões importantes sobre direitos, respeito, acolhimento e tempos, como forma de humanização de todos.

Com essa perspectiva, a seção aborda aspectos das contribuições da Pedagogia italiana em Reggio Emília, essenciais para ampliação de entendimentos sobre a inserção nas creches e a humanização de crianças e adultos.

Na sequência, finalizamos os trabalhos, tecendo "Ideias sem ponto final", caracterizadas por considerações parciais relativas aos resultados do percurso desse caminhar, seguidas pelas referências bibliográficas.

2 PERCURSOS DA PESQUISA: ASPECTOS METODOLÓGICOS EM QUESTÃO

Nesta seção, detalhamos aspectos da trajetória das buscas por dados científicos relativos à literatura produzida na área da pesquisa *“Inserção na creche: direito de acolhimento e humanização de crianças”*, especialmente elementos teóricos e metodológicos.

Para atender ao objetivo proposto de “compreender e analisar sob a ótica teórico-científica princípios capazes de orientar a prática docente para a composição do movimento de inserção como momento/tempo direcionado à humanização de crianças no interior da creche” e responder ao problema de pesquisa *“Quais princípios teóricos podem orientar a prática docente para a composição de um movimento de inserção como momento/tempo direcionado à humanização das crianças no interior da creche?”*, a pesquisa qualifica-se como teórica e se volta para uma investigação de cunho bibliográfico mediante ações de buscas, localização, reunião e sistematização de produções científicas publicadas sobre a temática.

Lakatos e Marconi (2003, p. 183) destacam o valor da pesquisa bibliográfica para a produção de conhecimento científico ao considerarem que “[...] não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

A pesquisa bibliográfica na área da Educação, com o objetivo de elucidar teórica e cientificamente os questionamentos e dúvidas advindos da prática e da ação dos educadores, tem contribuído para muitos avanços tanto relativos à formação acadêmica quanto à dos profissionais da referida área.

Isso posto, o trabalho de investigação da literatura, além de desempenhar seu papel acadêmico, tem contribuído sobremaneira para a práxis educativa, a fim de fomentar o processo de humanização de crianças e adultos nas escolas.

Pela relevância de estudos teórico-científicos, autores contemporâneos se dedicaram ao desenvolvimento de pesquisas bibliográficas, materializadas em dissertações de mestrado, das quais destacamos estudos produzidos no seio do Grupo de Estudos e Pesquisa em Especificidades da Docência na Educação Infantil (Gepedei): Scudeler (2015); Akuri (2016); Arruda (2016); Kusunoki (2018); Pereira (2018); Pagani (2021); Favinha (2022), dentre outros.

Os dados decorrentes da pesquisa bibliográfica foram articulados a documentos legais dedicados à Educação Infantil, dentre eles as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (Brasil, 2009), os “Critérios para um

atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (Campos; Rosemberg, 2009) e a “Base Nacional Comum Curricular – BNCC” (Brasil, 2018). Essa fundamentação legal propiciou terreno fértil para alargar conceitos de criança, infância e Educação Infantil, para citar alguns exemplos, discutindo questões sobre a garantia de direitos, como também acerca de especificidades do trabalho docente na educação dos primeiríssimos anos da vida.

Para a composição da pesquisa, os fundamentos teóricos advêm de autores clássicos e contemporâneos: Bove (2002); Davidov (1988); Leontiev (1978); Mello (2010); Mello e Singulani (2014); Mukina (1996); Pino (2005); Rinaldi (2012); Staccioli (2013); Vénguer e Vénguer (1993), Vygotski (1995, 2010); Vygotski, Luria e Leontiev (2017), com foco na apropriação de um embasamento teórico capaz de orientar pensamentos e ações – em níveis mais conscientes – acerca da complexidade do momento de inserção dos bebês no ambiente escolar.

Ao considerar as ações de revisão de literatura, os encaminhamentos estão destacados nos subitens a seguir.

2.1 Pesquisas em base de dados digitais: os desafios e os achados do caminho

A busca por dados especializados para o estudo foi dirigida à localização de publicações científicas presentes no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Scientific Electronic Library Online (SciELO) e no Educational Resources Information Centre (ERIC), para ampliação do nosso repertório teórico-científico por meio das ferramentas supracitadas com vistas a localizações teóricas essenciais à discussão e resolução do problema de pesquisa proposto.

Para as ações de busca nas Bases de dados digitais, a princípio, realizamos a utilização dos seguintes descritores com o uso do operador booleano *and*:

- ✓ Creche and Período de inserção and acolhimento;
- ✓ Pedagogia Italiana and inserimento;
- ✓ Abordagem Reggio Emília and período de inserção and inserimento;
- ✓ Creche and pedagogia italiana;
- ✓ Creche and teoria histórico-cultural;

- ✓ Teoria histórico-cultural and período de inserção and inserimento;
- ✓ Teoria histórico-cultural and acolhimento.

Igualmente, definimos para o recorte temporal os estudos sobre a inserção na escola de bebês produzidos no período que compreende os anos de 2009 a 2022. O início desse recorte é marcado pela publicação das segundas edições de dois documentos norteadores da prática educativa e voltado à temática da pesquisa, a saber, “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (Campos; Rosemberg, 2009) e as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (Brasil, 2009). O ano de 2022 como final para esse recorte se dá em virtude do ano de início da pesquisa.

Ao delimitar as buscas, definimos como critérios de exclusão os trabalhos de outras áreas não pertencentes ao campo da Educação Infantil, e, como critérios de inclusão, além do recorte temporal, foram incluídas as produções acadêmicas e artigos avaliados por pares, no idioma português e com a localização de um ou mais dos descritores no título ou nos resumos dos materiais científicos encontrados.

Num primeiro momento, as buscas ficaram limitadas à localização de artigos científicos nas fontes digitais, utilizando os descritores acima mencionados. Nessa busca inicial, foi encontrada uma quantidade irrisória de trabalhos e, diante disso, consideramos que esses artigos não se aproximavam diretamente do objeto de pesquisa e eram insuficientes para sustentar a análise dos dados que contribuiriam para a finalidade da pesquisa.

Foi necessário retomar o caminho e ampliar as buscas em dissertações do Catálogo de dissertações e teses da CAPES, para que, dessa forma, a seleção de dados especializados fosse mais consistente e fornecesse elementos substanciais à pesquisa.

Nesse novo caminho, fez-se necessário, inclusive, alargar as expressões de busca, integrando o termo “adaptação”, comumente utilizado como sinônimo à expressão “inserção”, referindo-se ao momento/tempo em que a criança inicia sua vida escolar. Essa ampliação dos descritores de buscas foi necessária em virtude da ausência de um volume de dados considerável para o estudo, nas fontes de pesquisas digitais citadas anteriormente.

Em vista disso, acrescentamos a utilização de um novo descritor, com o uso do operador booleano *and*: adaptação and creche.

Num segundo momento, nesse novo processo de buscas, localizamos, com a utilização de todos os descritores, 1719 trabalhos, dos quais, por meio dos critérios de inclusão e exclusão já mencionados, foram elegíveis para investigação 14 artigos e 16 dissertações, totalizando 26 produções científicas na composição do *corpus* da pesquisa.

Tabela 1 - Quantitativo de trabalhos localizados e selecionados para pesquisa

Base de dados digitais	Trabalhos localizados	Trabalhos selecionados
SCIELO	04	03
PERIÓDICOS CAPES	25	11
ERIC	00	00
DISSERTAÇÕES CAPES	1690	12
TOTAL:	1719	26

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2022).

Adiante, elaboramos quadros com as referências reunidas de artigos e dissertações selecionados para a discussão do problema de pesquisa proposto. O quadro 1 apresenta as referências completas das dissertações elegidas.

Quadro 1 - Inserção na creche: direito de acolhimento e humanização de crianças: Dissertações

1. FARIA, Waldirene dos Santos. O desenvolvimento das funções psíquicas superiores de crianças de zero a três anos: a atenção e a memória - uma análise histórico-cultural, 2013. 93 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.
2. FERNANDES, Marina Ribeiro da Cunha. Da família à creche: narrativas de mães sobre processos de transição de seus bebês, 2014. 94 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
3. GONÇALVES, Kalyandra Khadyne Imai. Aprendizagem e desenvolvimento dos primeiros meses aos três anos: contribuições da teoria histórico-cultural, 2019. 147 f. Dissertação (Mestrado em educação) Universidade Estadual de Maringá, Maringá Biblioteca Depositária: BCE - Biblioteca Central da UEM, Maringá, 2019.

4.	JACQUES, Rúbia Eneida Holz. Inserção na creche e relações sociais: estudo de caso de um bebê recém-chegado, 2014. 203 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
5.	LANDIM, Sorrana Penha Paz. Entre Tensões e preposições: a relação família e creche, 2020. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciência e Tecnologia - Unesp - Presidente Prudente, 2020.
6.	MASSON, Giseli Alcassas. Os espaços dos bebês na creche: contribuições das produções científicas brasileiras (2009-2018)', 2020. 154 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.
7.	PANTALENA, Eliane Sukerth. O ingresso da criança na creche e os vínculos iniciais' , 2010. 129 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade De São Paulo, São Paulo, 2010.
8.	QUADROS, Vanessa da Silva Rocha de. O tempo no cotidiano da creche: desafios e possibilidades' , 2019. 164 f. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2019.
9.	RAZUK, Rachel Martins Arenari. Linguagem e creche: entre espaços, tempos e relações' , 2018. 126 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal Do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
10.	REIS, Lucilaine Maria Da Silva. Inserção e diálogo: como crianças pequenas vivenciam sua entrada na educação infantil?' , 2014. 178 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.
11.	SEVERINO, Edna Soares. “Não tenho tempo para esperar a hora”: um estudo sobre o uso do tempo pelos bebês no espaço da creche' , 2018. 104 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Do Sul De Santa Catarina, Tubarão, 2018.
12.	SINGULANI, Renata Aparecida Dezo. As crianças gostam de tudo-o-que-não-pode: crianças em novas relações com a monitora e a cultura no espaço da creche.', 2009. 185 f. Dissertação (Mestrado em educação) Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Marília, 2009.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2022).

O quadro 2, apresenta as referências completas dos artigos selecionados.

Quadro 2 - Inserção na creche: direito de acolhimento e humanização de crianças:
Artigos

1. AKURI, Juliana Guimarães Marcelino; KOHLE, Érika Christina; PEREIRA, Marcelo Campos Cuidado e educação dos bebês e crianças pequeninas: um olhar por dentro da creche. Revista de Educação Popular, Uberlândia, MG, v. 19, n. 3, p. 171–192, 2020. DOI: 10.14393/REP-2020-53182. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/53182. Acesso em: 11 dez. 2022.
2. AMORIM, Kátia de Souza; ANJOS, Adriana Mara dos; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde T. Processos interativos de bebês em creche. <i>Psicologia: Reflexão e Crítica</i>, v. 25, n. 2, p. 378-389, 2012. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722012000200020. Acesso em: 11 dez. 2022.
3. BISSOLI, Michelle de Freitas, AGUIAR, Sinara Narciso de Lima; SILVA, Andréa Drumond Bonetti. Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professores e professoras. Debates em Educação, [S. l.], v. 13, n. 32, p. 410–415, 2021. DOI: 10.28998/2175-6600.2021v13n32p410-415. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10145. Acesso em: 11 dez. 2022.
4. BOSSI, Tatiele Jacques; SOARES, Elenice; SOBREIRA Lopes, Rita De Cássia; PICCININI, Cesar Augusto. Adaptação à Creche e o Processo de Separação-Individuação: Reações dos Bebês e Sentimentos Parentais. Psico, [S. l.], v. 45, n. 2, p. 250–260, 2014. DOI: 10.15448/1980-8623.2014.2.16283. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/16283. Acesso em: 12 dez. 2022.
5. BOSSI, Tatiele Jacques; BRITES, Sílvia de Andrade Neves Dias; PICCININI, Cesar Augusto. Adaptação de Bebês à Creche: Aspectos que facilitam ou não esse Período. Paidéia, v. 27, p. 448-456, 2017. DOI: 10.1590/1982-432727s1201710. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/qvLNrNcht3kXPdGQJz4JmMR/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 11 dez. 2022.

6. FERREIRA, Marisa Vasconcelos. Os bebês na Educação Infantil: um olhar para as relações creche e famílias. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**. Canoas, v. 22, n. 3, 2017. Disponível em: <<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/3646/pdf> > Acesso em: 11 dez. 2022.
7. IMBRONITO, Maria Isabel; MACEDO, Adilson Costa; XAVIER, Fabio Henrique da Costa. Espaço da educação infantil: abordagem de Reggio Emília em contexto paulista. **Revista Projetar - Projeto e Percepção do Ambiente**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 61–75, 2019. DOI: 10.21680/2448-296X.2019v4n2ID18334. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/revprojetar/article/view/18334>. Acesso em: 11 dez. 2022.
8. MARTINS, Gabriela Dal Forno; BECKER, Scheila Machado da Silveira; LEÃO, Livia Caetano da Silva; LOPES, Rita de Cássia Sobreira; PICCININI, Cesar Augusto. Fatores Associados a não Adaptação do Bebê na Creche: da Gestação ao Ingresso na Instituição. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [S. l.], v. 30, n. 3, p. 241–250, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistapt/article/view/18201>. Acesso em: 11 dez. 2022.
9. MARCOS, Suélen Cristiane; ZAUHYGARMS, Gilza Maria. A formação de um vínculo afetivo entre educadoras e crianças como possibilidade para uma adaptação feliz a creche. **Colloquium Humanarum**. ISSN: 1809-8207, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 07–13, 2017. Disponível em: <https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/1776>. Acesso em: 11 dez. 2022.
10. RAPOPORT, Andrea; BOSSI, Tatiele Jacques; PICCININI, César Augusto. Adaptação de bebês   creche aos 4-5 meses de idade: as 10 primeiras semanas. **Psico**, [S. l.], v. 49, n. 1, p. 81–93, 2018. DOI: 10.15448/1980-8623.2018.1.25750. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/25750>. Acesso em: 11 dez. 2022.
11. SILVA, José Ricardo. Conteúdos e objetivos da creche à luz da teoria histórico-cultural. **Colloquium Humanarum**, v. 14, p. 254 - 259, 2017. DOI: 10.5747/ch.2017.v14.nesp.000950. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2017/suplementos/area/Humanarum/4%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o/CONTE%C3%9ADOS%20E%20O%20OBJETIVOS%20DA%20CRECHE%20C3%81%20LUZ%20DA%20TEORIA%20HIST%C3%93RICO%20-%20CULTURAL.pdf> Acesso em: 11 dez. 2022.

12. ROCHA, Priscila da Silva; VALIENGO, Amanda. Resenha: Formação de professores da educação infantil para um cuidar e educar humanizadores. Devir Educação, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 172–176, 2019. DOI: 10.30905/ded.v3i2.159. Disponível em: http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/159. Acesso em: 11 dez. 2022.
13. SILVA, José Ricardo; LIMA, José Milton de. Indícios, pistas e sinais: interlocução entre professor e bebê na creche. Itinerarius Reflectionis, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 01–18, 2018. DOI: 10.5216/rir.v14i1.48930. Disponível em: https://revistas.ufg.br/rir/article/view/48930. Acesso em: 11 dez. 2022.
14. VALIENGO, Amanda; LEANDRO, Sofia; SILVA, Inara Marchi da; NORONHA, Thais Ribeiro de; SILVEIRA, Isabela Franciele; ALVES, Valdinéia Aparecida; PESSOA, Âmali Girardi Nunes. O protagonismo infantil e adulto em uma creche. <i>Revista Brasileira de Extensão Universitária</i>, v. 12, n. 3, p. 375-385, 13 dez. 2021. DOI: https://doi.org/10.36661/2358-0399.2021v12n3.11747. Disponível em: https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/11747. Acesso em: 11 dez. 2022.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2022).

Os trabalhos selecionados foram organizados em pastas digitais, seguindo as bases de dados e os descritores utilizados. Após essa seleção, as produções científicas foram lidas e sistematizadas analisando-se conceitos determinantes para as reflexões necessárias com base no objetivo desta dissertação.

2.1.1 Trabalhos selecionados

Os quadros abaixo expõem os trabalhos escolhidos a partir das bases de dados digitais já mencionadas, e estão organizados de acordo com as buscas realizadas com utilização de descritores previamente definidos.

Quadro 3 - Artigos científicos – SciElo – 2022

Descritores de busca	Título do artigo	Ano e tipo de pesquisa	Autores	Palavras-chave
Creche and Período de inserção and acolhimento				
Pedagogia Italiana and inserimento.				

Abordagem Reggio Emília and período de inserção and inserimento				
Creche and pedagogia italiana				
Creche and teoria histórico-cultural				
Teoria histórico-cultural and período de inserção and inserimento				
Teoria histórico-cultural and acolhimento				
Adaptação and creche.	Adaptação de Bebês à Creche: aspectos que facilitam ou não esse período.	2017. Pesquisa de campo.	BOSSI, Tatiele Jacques; Brites, Sílvia de Andrade Neves Dias; PICCININI, Cesar Augusto.	Ajustamento escolar; creches; desenvolvimento infantil.
	Fatores associados a não adaptação do bebê na creche: da gestação ao ingresso na instituição.	2014. Pesquisa de campo.	MARTINS, Gabriela Dal Forno; BECKER, Scheila Machado da Silveira; LEÃO, Livia Caetano da Silva; LOPES, Rita de Cássia Sobreira; PICCININI, Cesar Augusto.	Creche; adaptação do bebê; relação pais-bebê; psicologia.
	Processos interativos de bebês em creche.	2012. Pesquisa de campo.	AMORIM, Kátia de Souza; ANJOS, Adriana Mara dos; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde.	Interação; bebê; pares de idade; creche.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2022).

No Scientific Electronic Library Online (SciELO), foram localizados 04 artigos e 03 produções científicas selecionadas de acordo com as palavras necessárias trazidas no título. Estes trabalhos são resultantes da busca dos descritores adaptação and creche, sendo que para os demais descritores de busca (Creche and Período de inserção and acolhimento, Pedagogia Italiana and inserimento, Abordagem Reggio Emília and período de inserção and inserimento, Creche and pedagogia italiana,

Creche and teoria histórico-cultural, Teoria histórico-cultural and período de inserção and inserimento, Teoria histórico-cultural and acolhimento) nenhum trabalho foi localizado.

Quadro 4 - Artigos científicos – Periódicos da Capes – 2022

Descritores de busca	Título do artigo	Ano e tipo de pesquisa	Autores	Palavras-chave
Creche and Período de inserção and acolhimento.				
Pedagogia Italiana and inserimento.				
Creche and Período de inserção and acolhimento.				
Creche and pedagogia italiana.	Espaço da Educação Infantil: Abordagem Reggio Emília em contexto paulista.	2019. Pesquisa bibliográfica com estudo de caso.	IMBRONITO, Maria Isabel; MACEDO, Adilson Costa; XAVIER, Fabio Henrique da Costa.	Arquitetura escolar; espaço e ensino infantil; pedagogia da escuta.
Creche and teoria histórico-cultural.	Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professores e professoras.	2021. Resenha de livro	BISSOLI, Michelle de Freitas; DE LIMA AGUIAR, Sinara Narciso; BONETTI Silva, Andréa Drumond.	Teoria histórico-cultural. Educação infantil. Professores e professoras.
	Conteúdos e objetivos da creche à luz da teoria histórico-cultural.	2017. Pesquisa bibliográfica.	RICARDO, José Silva.	Creche; bebês; professor; desenvolvimento; humanização.
	Cuidado e educação dos bebês e crianças pequenas.	2020. Pesquisa bibliográfica.	AKURI, Juliana Guimarães Marcelino; KOHLE, Érika Christina; PEREIRA, Marcelo Campos.	Educação infantil. Gestão pedagógica. Projeto político pedagógico. Teoria histórico-cultural. Cuidado e educação na creche.
	Indícios, pistas e sinais: interlocução entre professor e bebê na creche.	2018 Pesquisa bibliográfica.	SILVA, Jose Ricardo; DE LIMA, José Milton.	Bebês. Sinais. Práticas pedagógicas.

	Formação de professores da educação infantil para um cuidar e educar humanizadores	2019. Resenha de livro.	ROCHA, Priscila da Silva; VALIENGO, Amanda.	_____
	O protagonismo infantil e adulto em uma creche.	2021. Estudo de caso.	VALIENGO, Amanda et al.	Educação infantil; participação; professora; criança; extensão universitária.
Teoria histórico-cultural and período de inserção and inserimento				
Teoria histórico-cultural and acolhimento.				
Adaptação and creche	A formação de um vínculo afetivo entre educadoras e crianças como possibilidade para uma adaptação feliz a creche	2017. Estudo de caso.	MARCOS, Suélen Cristiane; ZAUHYGARDS, Gilza Maria.	Adaptação, creche, prática docente, crianças, afetividade.
	Adaptação à Creche e o Processo de Separação-Individuação: Reações dos Bebês e Sentimentos Parentais.	2014. Pesquisa de campo.	BOSSI, Tatiele Jacques; SOARES, Elenice; SOBREIRA Lopes, Rita De Cássia; PICCININI, Cesar Augusto.	Creche, adaptação à creche, processo de separação-individuação.
	Adaptação de bebês à creche aos 4-5 meses de idade: as 10 primeiras semanas.	2018. Pesquisa de campo.	RAPOPORT, Andrea; BOSSI, Tatiele Jacques; PICCININI, César Augusto.	Adaptação à creche, educação infantil, estratégias de enfrentamento.
	Os bebês na Educação Infantil: um olhar para as relações creche e famílias.	2017. Estudo de caso.	FERREIRA, Marisa Vasconcelos.	EDUCAÇÃO INFANTIL; RELAÇÕES ESCOLA-FAMÍLIA; CUIDADOS COM A CRIANÇA; PRÁTICA PEDAGÓGICA.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2022).

No portal de periódicos da Capes, foram localizados 25 artigos e 11 foram selecionados para a pesquisa segundo as palavras necessárias trazidas no título. Desses 25 artigos, com os descritores *creche and pedagogia italiana*, foram localizadas 4 produções e 1 foi selecionada. Com os descritores *creche and teoria histórico-cultural*, 14 produções foram localizadas e selecionadas 06. Já com os descritores *adaptação and creche*, foram localizados 7 artigos e desses 4 foram eleitos.

É importante destacar a escassez pela busca de alguns descritores, como: *creche and período de inserção and acolhimento// pedagogia italiana and inserimento// creche and período de inserção and acolhimento// Teoria histórico-cultural and período de inserção and inserimento// Teoria histórico-cultural and acolhimento*, que não retornaram nenhuma fonte de pesquisa.

Na base de dados ERIC- Educational Resources Information Centre, não houve a localização de nenhum artigo com os descritores mencionados.

Quadro 5 - Dissertações – CAPES – 2022

Descritores de busca	Título da dissertação	Ano e tipo de pesquisa	Autor	Resumo
Creche and Período de inserção and acolhimento	Linguagem e creche: entre espaços, tempos e relações.	2018. Pesquisa de campo.	RAZUK, Raquel Martins Arenari.	Educação infantil, linguagem, docência, creche, bebê, prática pedagógica.
	“Não tenho tempo para esperar a hora”: um estudo sobre o uso do tempo pelos bebês no espaço da creche.	2018. Pesquisa de campo.	SEVERINO, EDNA SOARES.	Creche; tempo; espaço; bebês.
	Da família à creche: narrativas de mães sobre processos de transição de seus bebês.	2014 Pesquisa de campo.	FERNANDES, Marina Ribeiro da Cunha.	Família. Creche. Transição. Inserção. Socialização.

	Inserção na creche e relações sociais: estudo de caso de um bebê recém-chegado.	2014. Pesquisa de campo.	JACQUES, Rubia Eneida Holz.	Creche; inserção; família; ação docente; relações sociais.
	O Tempo no Cotidiano da Creche: Desafios e Possibilidades.	2019. Estudo de caso.	QUADROS, Vanessa da Silva Rocha de.	Educação infantil; creche; tempo; cotidiano; crianças bem pequenas.
	Os espaços dos bebês na creche: contribuições das produções científicas brasileiras (2009-2018).	2020. Pesquisa bibliográfica.	MASSON, Giseli Alcassas.	Espaços; bebês. Creches.
	Entre Tensões e preposições: a relação família e creche.	2020. Pesquisa bibliográfica.	LANDIM, Sorrana Penha Paz.	Relação família e creche; educação infantil; criança; legislação.
Pedagogia Italiana and inserimento	.			
Abordagem Reggio Emília and período de inserção and inserimento.				
Creche and pedagogia Italiana				
Creche and teoria histórico-cultural	O desenvolvimento das funções psíquicas superiores de crianças de zero a três anos: a atenção e a memória - uma análise histórico-cultural.	2013. Pesquisa bibliográfica.	FARIA, Waldirene Dos Santos.	Educação; creches; funções psíquicas superiores; mediação; teoria histórico-cultural.

	Aprendizagem e desenvolvimento dos primeiros meses aos três anos: contribuições da teoria histórico-cultural.	2019. Pesquisa bibliográfica.	GONÇALVES, Kalyandra Khadyne Imai.	Educação; educação infantil; primeiros meses aos três anos; aprendizagem e desenvolvimento; teoria histórico-cultural.
	As crianças gostam de “tudo-o-que-não-pode”: crianças em novas relações com a monitora e a cultura no espaço da creche.	2009. Pesquisa de Campo.	SINGULANI, Renata Aparecida Dezo.	Espaços para crianças de zero a três anos; desenvolvimento infantil e teoria Histórico-cultural; espaço e relação criança/educador a/cultura.
Teoria histórico-cultural and período de inserção and inserimento.				
Teoria histórico-cultural and acolhimento				
Adaptação and creche	Inserção e diálogo: como crianças pequenas vivenciam sua entrada na educação infantil?	2014. Pesquisa de campo.	REIS, Lucilaine Maria da Silva.	Adaptação – inserção crítica – educação infantil.
	O ingresso da criança na creche e os vínculos iniciais.	2010. Pesquisa de campo.	PANTALENA, Eliane Sukerth.	Adaptação escolar; apego; brincar; creche; figura de referência; inserimento.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2022).

Pelo catálogo de Dissertações e Teses da Capes, localizamos 1690 trabalhos, dentre eles elegemos para a pesquisa 12 produção científicas de acordo com as palavras necessárias trazidas no título. Dentre elas, 175 dissertações foram localizadas pelas expressões ‘creche’ + ‘período de inserção’ + ‘acolhimento’, dentre as quais percorremos até a página 10 para selecionar 07 trabalhos. Com a expressão ‘creche’ + ‘Teoria histórico-cultural’ foram localizadas 1291 produções científicas e

destas foram selecionadas 03 dissertações com visualização até a décima página. Por fim, as expressões 'adaptação' + 'creche' tiveram 224 dissertações localizadas com a seleção de 02 trabalhos, na busca até página 10.

Vale destacar que as expressões 'pedagogia italiana' + 'inserimento', 'abordagem Reggio Emília' + 'período de inserção' + 'inserimento', 'creche' + 'pedagogia Italiana', 'Teoria histórico-cultural' + 'período de inserção' + 'inserimento', 'Teoria histórico-cultural' + 'acolhimento', não retornaram em dados para a pesquisa.

2.1.2 Um breve panorama sobre as publicações selecionadas para a pesquisa

A partir das ações de localização, eleição e reunião das produções científicas selecionadas para a pesquisa, realizamos a discussão dos dados com a intenção de apresentar os artigos e as dissertações selecionadas. Nesse processo, buscamos contextualizar a escolha do termo que melhor conceitue o momento inicial de chegada da criança à creche, seja pela primeira vez, como ampliação das vivências do círculo familiar, ou em outros momentos ao longo de sua permanência na creche. Para essa conceituação, valemo-nos de princípios da Teoria Histórico-Cultural e de pressupostos da pedagogia italiana de Reggio Emília.

Vale destacar que, considerando o recorte temporal definido para a reunião de dados bibliográficos essenciais à pesquisa, de 2009 a 2022, em termos gerais, algumas considerações analíticas e descritivas são possíveis: as dissertações selecionadas expressam estudos produzidos apenas por mulheres; nos artigos, dois deles foram elaborados por estudiosos homens, em sete publicações pesquisadores homens são coautores nas publicações, embora a incidência dos artigos escritos por mulheres ou onde elas aparecem como coautoras, num total de 12 publicações, seja mais evidente.

Nessa análise, foi possível observar que o pesquisador César Augusto Piccinini aparece como co-autor em quatro dos artigos selecionados, em uma breve pesquisa em seu currículo lattes, compreendemos que esse estudioso é doutor em Psicologia e professor titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Suas contribuições são do ponto de vista da psicologia e se revelam em aspectos da interação de bebês e crianças em/com diferentes contextos, tais como: família, creche, escola.

No percurso de leitura das obras, também encontramos autores referências nesse tema, dentre eles, a pesquisadora Maria Clotilde Therezinha Rossetti-Ferreira, evidenciando-se como uma das precursoras dessas pesquisas. Seus textos sobre o

tema datam de 1984 com a publicação do artigo em periódicos intitulado por: “O Apego e as reações da criança à separação da mãe - uma revisão bibliográfica”.

Rossetti-Ferreira, citada em 14 das pesquisas selecionadas, Amorim, Anjos, Rossetti-Ferreira (2012); Bossi, Brites e Piccinnini (2014 e 2017); Ferreira (2017); Marcos e ZauhyGarms (2017); Martins, Becker, Leão, Lopes e Piccinnini (2014); Rapoport, Bossi e Piccinnini (2018); Faria (2013); Fernandes, (2014); Jacques (2014); Masson (2019); Pantalena (2010); Reis (2014) e Singulani (2009), sendo que, em um dos artigos destacados, é coautora do mesmo, e no documento oficial “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (Campos; Rosemberg, 2009) aparece como participante das versões preliminares apresentadas em fóruns, que contribuíram para a versão final desse documento emblemático ao campo da Educação Infantil.

No Currículo Lattes da autora, é possível localizar alguns aspectos da sua formação e objeto de estudos. Ela é professora emérita da Universidade de São Paulo em Ribeirão Preto - USP-RP, atuando nas áreas da Psicologia e da Educação, especialmente na subárea de desenvolvimento humano. Em suas pesquisas, aborda temáticas tais como o apego, o desenvolvimento das relações afetivas, a inserção e a qualidade da educação coletiva nas creches, a interação dos bebês e as formas de acolhimento da criança.

Em acréscimo a esse dado evidenciado no tratamento dos dados, durante a leitura e análise das obras e dos documentos oficiais reunidos para a pesquisa, cotejamos a utilização de termos utilizados para descrever o ingresso dos bebês às creches. Na busca bibliográfica, inicialmente utilizamos apenas o termo “inserção”, mas, em seguida, foi necessário acrescentar o termo “adaptação” para reunirmos dados substanciais para a pesquisa.

Então, em relação ao objeto da pesquisa, os três conceitos identificados para caracterizar esse momento ao longo da história apresentada nos textos, que são objetos da investigação ora apresentada, foram: adaptação, inserção e acolhimento. Nosso olhar diante desses termos é examinar o sentido dessas palavras nas pesquisas localizadas, o porquê de suas escolhas e a definição da nossa escolha.

Pelas produções científicas selecionadas, contemplamos uma ressignificação da nomenclatura e do que seja hoje a adaptação na Educação Infantil. Isso se dá pelas pesquisas dos autores dedicados a estudar sobre a creche e fundamentados em teorias que contemplem a criança como pessoa capaz e de direitos, e quando

ativa e respeitada nesse movimento de chegada a esse novo lugar, com possibilidades de serem contemplados seus encontros e relacionamentos nesse complexo processo de educação escolar.

Das publicações científicas reunidas, o artigo de Akuri, Kohle e Pereira (2020) apresenta preceitos da Teoria Histórico-Cultural, afirmando a indissociabilidade do educar e cuidar na creche, e trazendo de forma singela no texto o termo inserção, quando destacam os direitos fundamentais das crianças, mesmo que, no documento oficial (Campos; Rosemberg, 2009), seja descrito o termo adaptação, demonstrando um avanço histórico e científico em relação às conceituações. O acolhimento também é apresentado na obra e permeia a unidade do educar e do cuidar, por meio do respeito e a atenção às relações das e com as crianças.

O artigo de Amorim, Anjos e Rossetti-Feirreira (2012) sinaliza esse movimento como adaptação, mas, com base nas nossas pesquisas sobre a produção científica de Rossetti-Ferreira em seu currículo lattes atualizado em 2020, é possível ver que a autora transita entre os termos adaptação e inserção em suas produções, mas, atualmente, a utilização do termo inserção é mais evidenciada para caracterizar esse processo, compreendido também pelo avanço histórico e científico das pesquisas em torno do tema.

Na obra de Bissoli, Aguiar e Silva (2021), tais conceituações não são apresentadas, mas a pesquisa foi selecionada para ampliar os respaldos dos princípios da Teoria histórico-cultural para a Educação Infantil.

Bossi, Soares, Lopes e Piccinnini (2014) apresentam duas formas de conceituarem o ingresso das crianças na creche. Há, no artigo, a utilização de adaptação e inserção em alguns trechos do texto, porém é visto que o termo adaptação aparece por 97 vezes enquanto inserção encontramos por 6 vezes.

Já na publicação de Bossi, Brites e Piccinini (2017), mesmo que apresente também de forma alternada o termo adaptação e inserção, os autores explicitam sobre os dois termos serem utilizados por diferentes pesquisadores, mas que decidiram utilizar adaptação por ser o termo mais utilizado nas escolas infantis. Nesta obra, mais atual, também é possível localizar o vocábulo acolhimento como componente presente nesse processo.

Em Ferreira (2017), resgatamos os termos adaptação e inserção como sinônimos no texto, em conformidade com os autores citados pela pesquisadora em suas referências.

O artigo de Imbronito, Macedo e Xavier (2019) não traz aspectos do processo de chegada do bebê à creche, tecendo sobre pressupostos da educação em Reggio Emília, principalmente referente à organização do espaço e sua funcionalidade.

Marcos e ZauhyGarms (2017) transitam pelos termos adaptação e inserção também de acordo com as referências utilizadas, porém defendendo o conceito de adaptação aparente desde o título do texto. Acolhimento também aparece na obra, sendo considerado para se referir a esse momento.

A publicação de Martins, Becker, Leão, Lopes e Piccinnini (2014) expressa, desde seu título, o termo adaptação, sendo utilizado praticamente todas as vezes que se referem ao ingresso da criança à escola. Nesse texto, o termo inserção foi apresentado em apenas uma vez e o conceito de acolhimento também se faz presente nesse movimento.

Rapoport, Bossi e Piccinini (2018) apresentam o termo adaptação unicamente. Conforme já sinalizado anteriormente, pelo fato de que nos demais textos em que Piccinini é co-autor, optam pela utilização desse termo, por entenderem como o mais utilizado nas escolas infantis.

Nas obras de Rocha e Valiengo (2017), Silva (2017) e Valiengo, Leandro, Silva, Noronha e Silveira (2021), não encontramos dados diretos ao objeto da pesquisa, em seus descritores apresentam sobre o fazer na creche segundo a Teoria Histórico-Cultural, contribuindo para refletirmos sobre concepções de criança, desenvolvimento, atividade e atividade guia.

Por fim, o artigo de Silva e Lima (2018), fala brevemente sobre o ingresso do bebê à creche, optando por utilizar o termo adaptação para defini-lo. Consideram que esse termo também contribui com as reflexões sobre a importância das relações estabelecidas entre crianças e adultos e, com isso, com as possibilidades de juntos, crianças e adultos, aprenderem.

No que se refere às dissertações definidas para a pesquisa, Faria (2013), Gonçalves (2019) e Masson (2019) trazem em seus estudos contribuições para avançarmos nas reflexões sobre as concepções de aprendizagem e desenvolvimento humano, como também sobre organização do espaço, segundo a THC.

Fernandes (2014), em sua pesquisa, traz uma alternância dos termos inserção e adaptação conforme a bibliografia estudada por ela, mas nosso cotejamento em relação ao uso dos termos revela que o termo inserção foi utilizado em dobro referente ao termo adaptação.

Jacques (2014) apresenta definições, termos e conceitos para a chegada do bebê à creche, dispondo de dados relativos à adaptação, inserção, acolhimento e inserimento/ ambientamento (termo utilizado nas escolas italianas para caracterizar esse processo). Em seus descritos, afirma que o termo adaptação era comumente utilizado no início dos estudos sobre o tema, mas que, atualmente, com avanços nos aspectos históricos e científicos, o termo inserção vem sendo utilizado cada vez mais, e, em sua pesquisa, optou pelo uso da palavra inserção após um aprofundamento teórico em seu estudo. Em relação ao acolhimento, discorreu teoricamente sobre o conceito, destacando-o como uma ação essencial no processo de inserção.

Landim (2020) também contextualiza sobre adaptação, inserção, acolhimento e inserimento, optando por utilizar o termo inserimento em sua pesquisa para nomear o ingresso da criança na escola.

A pesquisa de Pantalena (2010) evidencia um contraponto entre os conceitos adaptação e inserimento, trazendo este último como sinônimo de inserção, e, pelas bases teóricas apresentadas, também opta por utilizar o termo inserimento da pedagogia de Reggio Emília.

Nas dissertações de Quadros (2019) e Severino (2018), as contribuições são para os tempos escolares, e a melhor forma de organizá-los sem sobressair à ação da criança, mas também mantendo a organização escolar, visto que o objeto da pesquisa se faz na composição desse tempo institucional e do tempo subjetivo individual.

Os estudos de Razuk (2018) não trazem diretamente considerações sobre o objeto da pesquisa, mas incluem discussões potentes sobre o tempo, as relações e o espaço nas creches. As discussões ampliam também o conceito de acolhimento das crianças e adultos, contribuindo com a efetivação de um paralelo desses elementos com a teoria de Vigotski.

Na pesquisa de Reis (2014), a definição do termo inserção e não adaptação aparece em um espaço de reflexão. Segundo a autora, isso se deu pelos estudos dos “[...] conceitos de vivência para Vigotski (2010) e diálogo em Bakhtin (2003) e Freire (1987). [...]” (Reis, 2014, p. 09). Além disso, o conceito de acolhimento se revela como parte do processo vivenciado por crianças e adultos nessa chegada à creche.

Por fim, a dissertação de Singulani (2009) explicita concepções sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural, enfatizando a questão das relações das crianças com os

adultos e com a cultura historicamente acumulada na creche, como motrizes para o desenvolvimento humano.

Ao estabelecermos um diálogo com os documentos oficiais definidos para a pesquisa da qual decorre esta dissertação, também realizamos uma análise dos termos referidos ao nosso objeto de pesquisa. Apenas nos “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (Campos; Rosemberg, 2009) é possível localizar um direito fundamental quanto à adaptação da criança na creche, considerando que, dada a data de publicação do documento, ainda era utilizado comumente o termo adaptação para conceituar o ingresso da criança na escola.

As “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (BRASIL, 2009), embora não tratem diretamente do objeto da nossa pesquisa, contribuem para as conceituações de criança, infância, Educação Infantil e dos princípios descritos, a serem respeitados e garantidos nas escolas de Educação Infantil.

Ao contemplarmos a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), como um documento oficial e legal mais atual quanto ao currículo para a Educação Infantil, nosso cotejamento não localizou questões sobre os termos adaptação, acolhimento ou inserção da criança na chegada a escola.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), como documento mandatário mais atual, revela falta de subsídios e orientações sobre o movimento de inserção do bebê e criança pequena à vida escolar. A partir da leitura do arquivo da base, localizamos um único trecho no documento, destacado a seguir:

Como primeira etapa da educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se e uma situação de socialização estruturada. (Brasil, 2018, p. 26).

Essa sucinta descrição sobre a entrada da criança na escola não exprime a complexidade e o valor desse movimento de inserção para formação humana nos primeiríssimos anos da infância. A partir do exposto no documento, o entendimento do que é inserção dos bebês e das crianças nas creches e nas pré-escolas parece distanciado da ideia de movimento, se aproximando mais a um período certo e dado como pronto.

É possível destacar ainda que as palavras acolhimento e adaptação foram contempladas no documento, no capítulo que descreve sobre “A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”, sem relação ao movimento de inserção da criança à creche.

Por meio das leituras foi possível compreender sobre um processo histórico e teórico que vem acontecendo sobre os conceitos de adaptação e inserção. Assim, optamos por utilizar o termo inserção em nossa dissertação, por entendê-lo como conceito ampliador das significações produzidas social e culturalmente em torno do problema da pesquisa que dá corpo a este texto.

Optamos também por utilizar o termo “movimento de inserção”, no lugar de “período de inserção”, pois entendemos, após as leituras, que a inserção pode ser contemplada para além de tempo determinado, acontecendo de forma processual e respeitosa, com foco na humanização de todos os envolvidos: crianças, famílias e educadores. Trata-se de processo de acolhimento e garantia de direitos das crianças e dos adultos, como sujeitos desse movimento dinâmico e complexo.

Quanto ao conceito de acolhimento, os estudos revelam que o termo não se caracteriza como sinônimo para adaptação e inserção, mas sim como um campo potente para que as crianças e suas famílias possam experienciar o movimento humanizador das pessoas no processo de ingresso à creche.

Mediante análise e tratamento dos dados, nossa atenção também se voltou para as palavras-chave das publicações científicas que mais se aproximaram do tema da pesquisa. Foi possível localizar o termo adaptação recorrente em 06 obras, enquanto o termo inserção se repete em apenas 02 delas, já as palavras apego, figura de referência, inserimento, inserção crítica, transição, socialização, relações sociais, afetividade, processo de separação-individuação, estratégias de enfrentamento, relação pais- bebês, interação e pares de idade, foram vistas nas palavras-chave apenas uma vez cada.

Apareceu também o termo ajustamento escolar. Esta palavra-chave nos leva a refletir, considerando ser inapropriada ao entendimento afirmado nesta dissertação acerca do tempo/momento/movimento de inserção. Além disso, a expressão ajustamento foi trazida no artigo científico “Adaptação de Bebês à Creche: aspectos que facilitam ou não esse período” de Bossi, Brites e Piccinini (2017), estando descrito apenas nas palavras-chave do texto, não sendo retomado ao longo do texto.

Do modo como entendemos, com o mesmo significado de ajuste, regulação, dentre outros, ajustamento difere de processo e de movimento de inserção, não contemplando a criança em sua totalidade, equiparando-se mais à ideia de adaptação como algo estanque e pronto para acontecer.

Essas ideias nos conduzem à discussão dos dados produzidos a partir da subseção subsequente, como maneira de continuidade das argumentações ora apresentadas.

2.2 Análises dos dados produzidos

Os dados produzidos mediante as ações de pesquisa bibliográfica proposta foram sistematizados, analisados e discutidos por núcleos temáticos (Padilha, 2006; 2008) e tendo como aporte a Teoria Histórico-Cultural e as diretrizes da experiência relacionada à inserção das crianças nas instituições escolares na Itália. Nessa direção, nosso esforço foi compreender, à luz das referências destacadas acima, os princípios norteadores da ação docente para a proposição de experiências humanizadoras no interior da creche, em especial durante da inserção dos sujeitos em novo ambiente.

Sob este prisma, foram destacadas as contribuições da experiência italiana sobre os indícios do processo de tornar-se humano a partir de relações respeitadas no interior da creche.

2.2.1 Núcleos temáticos de análise

A discussão e análise dos dados efetivaram-se com base em núcleos temáticos (Padilha, 2006; 2008) decorrentes dos trabalhos de tratamento dos dados da pesquisa, nos quais especificamos os trabalhos localizados nas buscas de acordo com o tema, da seguinte forma:

- Conceitos de criança e infância sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural, de documentos oficiais e da pedagogia italiana de Reggio Emília: Faria (2013); Silva (2017); Gonçalves (2019); Imbronito, Macedo e Xavier (2019); Akuri, Kohle e Pereira (2020); Valiengo et al (2021); Bissoli, Aguiar e Silva (2021);

- Inserção: possibilidade de uma educação que garanta e respeite direitos fundamentais da criança desde bebê: Singulani (2009); Martins et al (2014); Reis (2014); Razuk (2018); Severino (2018); Silva e Lima (2018); Quadros (2019); Rocha e Valiengo (2019); Masson (2020);
- Relações sociais entre as crianças e delas com os adultos: perspectivas de acolhimento e escuta no movimento de inserção na creche: Singulani (2009); Pantalena (2010); Amorim, Anjos e Rossetti- Ferreira (2012); Bossi et al (2014); Fernandes (2014); Jacques (2014); Ferreira (2017); Bossi; Brites; Piccinini (2017); Marcos e Zauhygarms (2017); Rapoport, Bossi e Piccinini (2018); Razuk (2018); Landim (2020);

Os núcleos temáticos acima apresentados são o mote para a terceira, a quarta e a quinta seções desta dissertação. Na seção 3, evidenciamos compreensões centrais para a efetividade da pesquisa, a partir da composição de discussões essenciais em torno do primeiro núcleo temático “Conceitos de criança e infância sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural, de documentos oficiais e de princípios de Reggio Emília”.

Na seção 4, damos ênfase a reflexões sobre o segundo núcleo temático “Inserção: possibilidade de uma educação que garanta e respeite direitos fundamentais da criança desde bebê”, com discussões sobre as apropriações dos termos inserção e adaptação, como forma de conceituar esse tempo/momento destinado não só ao ingresso dos bebês na creche, bem como a todo esse processo decorrente de um movimento não pré-determinado, mas vivo e que compreende os tempos na escola em sua institucionalidade (coletivo) e subjetividade (individual).

Na sequência, a seção 5 traz como foco o núcleo temático “Relações sociais entre as crianças e delas com os adultos: perspectivas de acolhimento no movimento de inserção na creche”, apresentando dados decorrentes de uma leitura sobre o tema e considerando a lógica de discussões perspectivada nesta dissertação.

Isso posto, consideramos que, ao longo da pesquisa, embora sendo um estudo teórico e de cunho bibliográfico, a perspectiva foi depreender implicações educativas decorrentes das possíveis articulações entre os princípios teóricos e o repertório de nossas experiências no trabalho na creche. Em decorrência dessa

intenção, em cada um dos núcleos temáticos, buscamos delinear tais implicações, procurando respostas ao problema da investigação.

3 CONCEITOS DE CRIANÇA E INFÂNCIA SOB A ÓTICA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL, DE DOCUMENTOS OFICIAIS E DA PEDAGÓGIA ITALIANA DE REGGIO EMÍLIA

Esta seção tem por base concepções teórico-científicas relacionadas ao conceito de criança, infância e Educação Infantil pelo viés dos documentos oficiais, a saber os “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (Campos; Rosemberg, 2009), as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil- DCNEI” (Brasil, 2009) e a “Base Nacional Comum Curricular” – BNCC (Brasil, 2018), como também a conceituação de desenvolvimento humano, de atividade e de atividades guia (do nascimento ao terceiro ano de vida da criança), sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural. Em acréscimo, a seção articula os dados conquistados a partir da localização dos trabalhos científicos selecionados na revisão bibliográfica, dentre os quais encontram-se os pesquisadores: Faria (2013), Silva (2017), Gonçalves (2019), Imbronito, Macedo e Xavier (2019), Akuri, Kohle e Pereira (2020), Valiengo *et al* (2021) e Bissoli, Aguiar e Silva (2021).

Com os avanços e as contribuições dessas concepções em relação às marcas necessárias para o processo de constituição cultural da criança (Pino, 2005), conjuntamente com o entendimento sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano em sua totalidade⁴, são tecidos diálogos entre a Teoria Histórico-Cultural e os princípios da pedagogia italiana, com inspirações em Reggio Emília, com base nos seguintes autores: Singulani (2009), Pantalena (2010), Amorim, Anjos e Rossetti-Ferreira (2012), Bossi *et al* (2014), Fernandes (2014), Jacques (2014), Martins *et al* (2014), Reis (2014), Ferreira (2017), Bossi, Brites, Piccinini (2017), Marcos e Zauhygarms (2017), Rapoport, Bossi e Piccinini (2018), Razuk (2018), Severino (2018), Silva e Lima (2018), Quadros (2019), Rocha e Valiengo (2019), Landim (2020) e Masson (2020).

As tessituras a seguir fornecem respaldos teóricos para sustentar o movimento de inserção nas creches como momento/tempo potente para a humanização de crianças e adultos.

⁴ Para Vygotsky em “A formação social da mente” (2011), a constituição humana se dá por meio das relações culturais, assim é possível afirmar que o ser humano se desenvolve biológica e culturalmente. Sendo o sujeito um ser histórico que se apropria da cultura historicamente acumulada, como também a produz.

3.1 O humano: conceitos de criança, infância e Educação Infantil com base nos documentos legais

Na perspectiva dos documentos legais, as DCNEIs (Brasil, 2009) rompem com a visão de uma criança expectadora e passiva, embora pequena, afirmando-a como sujeito histórico, social, de direito e capaz. Tal compreensão vem se solidificando nas últimas décadas desde a promulgação da Constituição Federativa do Brasil (Brasil, 1988). Mais recentemente, a BNCC (Brasil, 2018) legitima a criança como um sujeito ativo na apropriação e objetivação de seus saberes, por meio das relações estabelecidas com a cultura em sua forma material e imaterial.

Igualmente, a infância, concebida como a etapa inicial da vida, é compreendida do nascimento aos doze anos de idade, reiterando que as crianças se constituem pelas relações e brincadeiras, quando vivem a vida nas escolas e além de seus muros (Brasil, 2009; 2018).

Desse modo, a Educação Infantil, constituída como a primeira etapa da Educação Básica, consiste em um período essencial ao desenvolvimento integral da criança, como afirma Razuki (2018), no excerto a seguir:

O Art. 5º das DCNEI/2009 ratifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação/1996 (LDB/1996) ao afirmar a Educação Infantil – incluindo a Creche e a Pré-escola – como a primeira etapa da Educação Básica e, deste modo, reconhece-a como uma etapa relevante no desenvolvimento humano [...].

Tendo em vista a homologação da BNCC (Brasil, 2018), “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 7, grifos no original), é possível visualizar em seus escritos, afirmativas em relação aos direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, com a perspectiva de que as crianças tenham oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento por meio das relações sociais e culturais vivenciadas por elas.

Com o entendimento acerca da existência de discussões críticas em torno da elaboração e do conteúdo apresentado e difundido na BNCC (Brasil, 2018), é possível ressaltar no documento legal a fragmentação dos conhecimentos e a carência de bases científicas fundamentais que contemplem e garantam a inserção de bebês,

crianças bem pequenas e crianças pequenas (Brasil, 2018)⁵, nas escolas de Educação Infantil, como forma de acolhimento e humanização.

Como temos afirmado, uma educação humanizadora, voltada para a etapa inicial da vida do ser humano, pode garantir o direito das crianças a viverem suas infâncias sem antecipar o próximo período da vida, mas, ao mesmo tempo, criando as bases para sua efetividade.

A criação de contextos para a garantia do direito a viver plenamente a infância é assertivamente contemplada em estudos recentes e em documentos legais (Campos; Rosemberg, 2009; Lima; Alves, 2022). Explicitamente, Campos e Rosemberg (2009) especificam critérios para garantia de direitos fundamentais das crianças, dentre os quais estão os direitos: à brincadeira; à atenção individual; a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; ao contato com a natureza; à higiene e à saúde; a uma alimentação sadia; a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; ao movimento em espaços amplos; à proteção, ao afeto e à amizade; a expressar seus sentimentos; **a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche**; a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

O direito fundamental relativo a “uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche” (Brasil, 2009, p. 26) embasa, articuladamente aos demais, as ideias deste estudo. Esse direito argumenta acerca da parceria entre família e escola, mediante diálogos e atenção especial para sustentar a confiança e a segurança de todos. No documento, há alusão e reconhecimento da inserção/adaptação como “um momento muito especial para cada criança, sua família e seus educadores” (Brasil, 2009, p. 26), explicitando a importância de contemplar as individualidades das crianças e as especificidades desse tempo/momento permeado por acolhimento, flexibilidade e cuidados essenciais quanto à saúde, alimentação, objeto de apego e presença atuante da família na creche.

No bojo dessas discussões está envolvida a integralidade do educar e cuidar em níveis mais conscientes e que, por meio dos direitos fundamentais afirmados pelo documento elaborado por Campos e Rosemberg (2009), seja o cerne das práticas educativas vivenciadas nas escolas de Educação Infantil. Trata-se de unidade – o

⁵ A BNCC- Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) define por bebês, as crianças entre 0 e 1 ano e 6 meses; crianças bem pequenas, as 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; e crianças pequenas aquelas que têm de 4 a 5 anos.

educar e o cuidar – das ações pedagógicas a serem vividas no dia a dia das creches com amparo do conhecimento teórico, com a perspectiva de efetividade do trabalho docente e de possibilidade de promoção do desenvolvimento pleno de bebês e crianças bem pequenas (Akuri; Kohle; Pereira, 2020). Nessa defesa, Bissoli, Lima, Aguiar e Bonetti (2021, p. 414) asseveram:

Com base em uma teoria que concebe a criança como capaz, que pensa sobre si e sobre o mundo, que aprende e se desenvolve de forma dinâmica pela interação com a cultura material e simbólica, em vivências nas quais estão envolvidos corpo, mente e emoção, a obra defende que é possível ensinar, na Educação Infantil, sem receio de roubar a infância das crianças, mas, para que isso aconteça, é necessário oferecer-lhes inúmeras possibilidades de aprender, seja por meio do contato com os adultos, do tato dos objetos, das brincadeiras, da exploração do espaço e do encontro com a cultura, sem a preocupação com a produção de resultados que não sejam a humanização das crianças.

A compreensão orientadora da prática educativa de que a finalidade da educação escolar é a humanização das crianças motiva-nos à ampliação do conhecimento científico sobre o assunto, como ensejamos na subseção seguinte.

3.2 Fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e o processo de desenvolvimento humano na infância

Nesta subseção, buscamos tessituras sobre os princípios da THC como luzes no caminho de reflexões sobre o desenvolvimento humano e o papel da escola nesse complexo processo. Segundo Pederiva, Costa, Mello (2017, p.13) “A concepção central de uma teoria pedagógica diz respeito a como concebemos o ser humano e seu desenvolvimento”. Em acréscimo, para Singulani (2009, p. 16):

A concepção de homem e de desenvolvimento humano do ponto de vista da teoria histórico-cultural prevê o planejamento de ações que possibilitem que o ser humano se aproprie das qualidades humanas e assim se desenvolva, visto que, para a teoria histórico-cultural, as qualidades humanas não são dadas biologicamente ao homem, mas adquiridas na sua vivência com outros homens.

As ideias da autora auxiliam-nos em nosso exercício de discussões relativo a uma compreensão mais alargada sobre a dupla natureza do homem, como sujeito, ao mesmo tempo, biológico e social. Sustentamos a premissa de que o homem não nasce humano, mas se torna humano na relação estabelecida com a cultura historicamente acumulada, por meio da “sua vivência com outros homens”, se

desenvolvendo a partir da apropriação de qualidades especificamente humanas (Vygotski, 1995; Mello, 2003). Como acentua Mello (2004, p. 136 *apud* Masson, 2019, p. 36):

Para a teoria histórico-cultural, a criança nasce com uma única potencialidade, a potencialidade para aprender potencialidades; com uma única aptidão, a aptidão para aprender aptidões; com uma única capacidade, a capacidade ilimitada de aprender e, nesse processo, desenvolver sua inteligência - que se constitui mediante a linguagem oral, a atenção, a memória, o pensamento, o controle da própria conduta, a linguagem escrita, o desenho, o cálculo - e sua personalidade - a auto-estima, os valores morais e éticos, a afetividade. Em outras palavras, o ser humano não nasce humano, mas aprende a ser humano com as outras pessoas - com as gerações adultas e com as crianças mais velhas -, com as situações que vive, no momento histórico em que vive e com a cultura a que tem acesso. O ser humano é, pois, um ser histórico-social.

Concordamos com Singulani (2009, p. 30) sobre a aprendizagem entendida como:

[...] motor para o desenvolvimento e ocorre durante toda a vida do ser humano. Está presente em todas as situações vivenciadas pelas pessoas, seja de forma espontânea ou intencional. Para Vigotski (Vigotskii, 2001, p. 110), “o processo de aprendizagem e desenvolvimento não entra em contato pela primeira vez na idade escolar, portanto, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança”.

Para Faria (2013), de acordo com Vygotsky (1995), o desenvolvimento humano de forma integral se dá, como já afirmado, mediante as relações sociais com os outros humanos em seu contexto cultural.

[...] Assim, quanto mais experiências as crianças puderem vivenciar em seus ambientes educativos, mais elas terão condições de possibilidade de desenvolvimento. São as leis culturais que regem esse processo, o que significa que todos podem, se todos tiverem essa oportunidade por meio de processos educativos que respeitem a criança e a forma como elas aprendem nas diferentes idades. (Martins, 2018, p.166).

A oferta de experiências potentes nas creches poderá, assim, constituir-se como oportunidade para o desenvolvimento humano expressando o processo de humanização de bebês, crianças e adultos. Como acentuam Vén guer e Vén guer (1993, p. 9, tradução nossa)

O homem é um ser social e a criança, desde o início, cresce e desenvolve-se entre outras pessoas no mundo criado pelo homem e assimila as conquistas da cultura humana. É claro que, para se tornar um ser humano, a criança tem de ter um cérebro humano, mas este não é diferente dos cérebros dos animais, na medida em que tem a capacidade de pensar e agir de uma forma

humana, mas sim na medida em que tem uma capacidade quase ilimitada de assimilar o que é novo. Todo o desenvolvimento da criança depende da forma como são utilizadas as possibilidades ilimitadas do seu cérebro.

Essa ideia de homem constituído socialmente desde a infância, por meio das relações estabelecidas com as outras pessoas e com a cultura historicamente acumulada, corrobora fundamentos da Teoria Histórico-Cultural. Em acréscimo, soma-se a argumentos segundo os quais a educação escolar pode se tornar processo essencial para os movimentos necessários à atividade humana. Por meio dela, a criança aprende e se desenvolve cada vez mais ampla e plenamente.

Assim, o ensino e a educação assumem um papel substancial para o desenvolvimento dos bebês. Conforme Vén guer e Vén guer (1993, p.10, tradução nossa)

O verdadeiro papel do ensino e da educação só se torna evidente se reconhecermos que a experiência social é a fonte direta do desenvolvimento psíquico. E precisamente o ensino e a educação são os meios fundamentais para transmitir esta experiência à criança. [...]

Com essa compreensão, as relações sociais entre as pessoas e os encontros delas com a cultura historicamente acumulada são processos potentes e essenciais para o desenvolvimento humano, reafirmando a ideia de que o homem se torna humano pelas experiências vividas socialmente, e que o processo de humanização é movimento contínuo. Nesta perspectiva, ao humanizarmos, somos humanizados também, desenvolvendo, assim, as máximas possibilidades de desenvolvimento cultural.

Essas ideias podem orientar as ações vividas no contexto escolar, considerando os argumentos de Vén guer e Vén guer (1993, p.16, tradução nossa): “[...] à medida que a criança cresce, os seus tipos de atividades variam, o conteúdo do material que consegue assimilar e os tipos de atividades que realiza com esse material tornam-se mais complexos [...]”

Esse entendimento contribui para que o planejamento e o desenvolvimento de tudo o que se realiza na escola se baseie na premissa segundo a qual, conforme a criança se relaciona socialmente e cresce, ela se desenvolve e suas formas de ação sobre mundo se modificam, tornando-se mais complexas. Isso significa, em relação aos momentos de inserção, considerar esse conhecimento, favorecendo sofisticação

das experiências vividas na escola, por meio da oferta de objetos da cultura diversificados e de possibilidades de relações humanas, visando o avanço das máximas capacidades da criança em cada momento da infância.

As considerações anteriores nos motivam a refletir, na próxima subseção, sobre os conceitos de atividade e atividades guia, como formas de relação das pessoas com o mundo.

3.2.1 Conceito de atividade e as atividades guia até os três anos: a relação humana com o mundo

Com base nas assertivas da subseção anterior, para Pasqualini (2014, p. 201), o centro das ações educativas “deve ser o desenvolvimento da criança” e:

Para promovê-lo em suas máximas possibilidades, é preciso um trabalho pedagógico intencional e conscientemente organizado, orientado pelo conhecimento científico sobre o desenvolvimento da criança e suas principais conquistas em cada período etário. (Pasqualini, 2014, p. 201).

Conforme a autora, o desenvolvimento humano na infância é complexo e exigente, do ponto de vista da organização e efetivação do trabalho pedagógico intencional, planejado e fundamentado em conhecimentos científicos sua a formação da criança e as especificidades desse processo. Em relação à educação de bebês e ao momento-tempo de inserção da criança na creche, cabe ao professor entender que:

[...] olhar e considerar os sinais dos bebês é entendê-los como carregados de intenções, de um ser vivo ativo, com um desenvolvimento em movimento. Faz-se necessários conhecimentos sobre o curso do desenvolvimento infantil, as peculiaridades de cada idade, seus estágios e fases, pois, caso contrário poderemos nos ater em uma captação e leitura de sinais a partir de uma visão doméstica, mística, religiosa, popular, folclórica, enfim, não científica. (Silva; Lima, 2018, p. 16).

Dadas as diferentes formas de relação da criança com e no mundo, é importante refletir sobre a atividade-guia de cada momento da infância, considerando o ser humano, desde bebê, como sujeito do seu processo de humanização. Nessa perspectiva, à medida que se relaciona com as pessoas de seu entorno e a cultura historicamente acumulada, a criança pode ocupar um lugar privilegiado nessas relações, como pessoa ativa e situada (Vigotskij; Luria; Leontiev, 2017).

De acordo com a atividade guia de cada período, o ser humano estabelecerá sua relação com o mundo cultural, favorecendo o desenvolvimento de qualidades psíquicas específicas. Como assevera Silva (2017, p. 256): “[...] ao nascer, o bebê apresenta Funções Psíquicas Elementares e, socialmente, poderá desenvolver Funções Psíquicas Superiores que facilitarão cada vez mais sua relação com o mundo externo”.

Do nascimento ao primeiro ano de vida, a comunicação emocional direta orienta e provoca o desenvolvimento da inteligência e da personalidade infantil e, dos doze meses aos três anos de idade, é a denominada atividade manipulatória objetal. De modo sucinto e esclarecedor, Rocha e Valiengo (2019, p. 174) explicitam características dessas atividades humanas nos primeiríssimos anos da vida:

A primeira atividade, no primeiro ano de vida é a comunicação emocional. Nesse momento, o bebê aprende a se comunicar com o adulto por meio do olhar, dos sorrisos, dos movimentos dos membros, dos balbucios. Convivendo com o adulto como parceiro mais experiente, o bebê vai criando necessidades de comunicação também por meio da linguagem verbal e necessidade de conhecer os objetos da cultura humana, assim a criança passa a dar atenção aos objetos (segunda atividade principal). A manipulação de objetos impulsiona o desenvolvimento nesse período de vida.

Desde as primeiras semanas de vida, o bebê se comunica emocionalmente e diretamente com o adulto, essa é a atividade guia que perdura até mais ou menos um ano. Por esta atividade guia, o sentimento, o afeto, o sorriso, o vínculo, o contato e o olhar do adulto enriquecerão as relações e trocas, e serão base indispensável para o surgimento de sentimentos sociais mais complexos, segundo Facci (2006, p. 13).

É na comunicação emocional direta que ocorrem as primeiras relações sociais para os bebês, que se relacionam com o outro utilizando-se de vários recursos, tais como: o choro, os balbucios, e o sorriso. O outro, por sua vez, tem papel fundamental nesse processo:

Devido às necessidades de sobrevivência da criança, o adulto se aproxima dela- para dar banho, trocar, alimentar- e começa a falar com ela. Essa iniciativa antecipadora do adulto- de falar com a criança antes mesmo que ela entenda o que se diz- cria na criança um novo desejo, uma necessidade nova, a necessidade de comunicação. (Mello, [S/D], p.16).

Em acréscimo, a atividade objetal manipulatória, que pode se desenvolver e complexificar a partir dos doze meses de vida até aproximadamente três anos, torna-

se momento propício às “[...] conquistas mais importantes da primeira infância e determinantes do progresso psíquico da criança [dentre os quais] [...] andar ereto, o desenvolvimento da atividade objetal e o domínio da linguagem.” (Mukhina, 1995, p.104).

Essa assertiva motiva-nos a discutir sobre o valor dos primeiros passos da criança como essencial ao movimento da relação e atuação dela no mundo e, portanto, favorável ao desenvolvimento na infância, particularmente por expressar sua independência e autonomia. De acordo Mukhina (1995, p. 106), “O caminhar dá maior autonomia à criança, permite-lhe conhecer um número maior de objetos e aprender a manejá-los”.

Assim, uma das tarefas essenciais da escola de bebês é constituir contextos pedagógicos por meio dos quais a criança possa ampliar e enriquecer seu conhecimento em relação aos aspectos e ações com objetos do seu entorno, aprendendo a manuseá-los e se relacionando mais intensamente com eles. Como acentua Mello (s/d, p. 17):

[...] quanto mais diversificado for o material apresentado a criança, mais ricos serão a atividade e o interesse da criança. As palavras de afirmação do adulto -o elogio- têm papel importante nessa fase de atividade com objetos, pois criam na criança novos motivos sociais: uma vez elogiada, a criança quer viver outras vezes essa sensação e começa a considerar as expectativas do adulto, procurando agradá-lo. (Mello [s/d] p.17).

Nesse processo de relação com o mundo, estão envolvidos ativamente o sujeito (o bebê e a criança), o parceiro mais experiente (o outro – na escola da infância, o professor, outros adultos do entorno e crianças mais velhas) e o meio social (a cultura). Essa tríade pode contribuir para a garantia da qualidade das relações humanas na escola e também para o ampliar do conhecimento dos bebês.

Conforme as considerações desta pesquisa buscam afirmar, a inserção das crianças na creche é oriunda de apropriações teórico-científicas, as quais podem orientar a organização didática e sua realização em níveis mais conscientes, esse tempo/momento destinado ao acolhimento dos bebês nas escolas de Educação Infantil.

3.3 Princípios da Pedagogia italiana em Reggio Emília

Aspectos das contribuições da Pedagogia Italiana para área da educação, principalmente para a Educação Infantil, estão registrados em diferentes artigos e livros (Edwards; Gandini; Forman, 2008; Imbronito, Macedo; Xavier, 2019). Dentre as abordagens concebidas no país, destacamos a da região de Reggio Emília.

A história de nossa abordagem, e de meu papel nela, começa seis dias após o término da Segunda Guerra Mundial. Era primavera de 1945. O destino deve ter desejado que eu fosse parte de um evento extraordinário. Ouvi que em um pequeno vilarejo chamado Villa Cella, umas poucas milhas da cidade de Reggio Emilia, as pessoas haviam decidido construir e operar uma escola para crianças pequenas. Esta ideia pareceu-me incrível! Corri até lá em minha bicicleta e descobri que tudo aquilo era verdade. Encontrei mulheres empenhadas em recolher e lavar tijolos. As pessoas haviam-se reunido e decidido que o dinheiro para começar a construção viria da venda de um tanque abandonado de guerra, uns poucos caminhões e alguns cavalos deixados para trás pelos alemães em retirada (Malaguzzi, 2016, p.57).

A referência a essa abordagem remonta ao movimento revolucionário liderado pelo educador italiano Loris Malaguzzi, em uma pequena província ao norte da Itália, após a Segunda Guerra Mundial. Nesse local, junto com a comunidade, ele construiu uma escola baseada no princípio de criança como pessoa única e ativa, capaz de se relacionar com o mundo de um modo próprio (Edwards; Gandini; Forman, 2008). Conforme Imbronito, Macedo e Xavier, (2019, p.62), a abordagem Reggio Emília é:

[...] conhecida também como pedagogia da escuta, desenvolveu-se na Itália inspirada em algumas outras linhas, e aprimorou-se a partir das experiências locais. Essa filosofia incentiva o desenvolvimento autônomo das crianças e sua inclusão na sociedade como seres atuantes. Uma das características essenciais dessa abordagem é a estreita relação estabelecida entre escola, crianças e comunidade. Esta relação remonta ao surgimento destas escolas pelas mãos da própria comunidade, com participação ativa dos pais nas decisões tomadas e sua frequência assídua à instituição, acompanhando de perto o desenvolvimento dos filhos.

Reggio Emília, em sua abordagem, nos faz pensar no triplo protagonismo, com o centro das ações educativas nas relações estabelecidas entre/ pelas crianças, os adultos (educadores e famílias) e o espaço intencionalmente organizado, onde a criança é aprendiz e o educador tem o papel de organizar e gerenciar os ambientes escolares, como também planejar um currículo pautado nas experiências e solução de problemas de forma cooperativa. Assim, crianças e adultos participam de uma

educação comunitária e cultural, por meio das explorações e descobertas realizadas juntos (Edwards; Gandini; Forman, 1999, p. 23).

Na obra “As cem linguagens da criança”, Malaguzzi (1999, p.72) coloca a escola como lugar de cooperação entre adultos e crianças, compondo-se como comunidade viva e inteira, que, sempre quando necessário, retoma suas ideias e faz ajustes necessários, expressando uma característica de escola viva e em movimento.

Pensamos em uma escola para crianças pequenas como um organismo vivo integral, como um local de vidas e relacionamentos compartilhados entre muitos adultos e muitas crianças. Pensamos na escola como uma espécie de construção em contínuo ajuste. Certamente precisamos ajustar nosso sistema de tempos em tempos, enquanto o organismo percorre seu curso de vida [...].

Em Reggio Emília, os princípios têm como base a criança como pessoa protagonista, que se desenvolve de forma integral, sendo ativa nas relações educativas vividas dentro e fora da escola. Em acréscimo, o professor assume o papel de profissional que ensina e aprende por meio de uma escuta ativa, revelando seu trabalho criador em ações de planejamento pedagógico, preparo e organização de tempos, relações, espaços e materiais. Com essa compreensão, o espaço é um terceiro educador, no qual são vividas diferentes relações humanas e aprendizagens de diversas linguagens, mediante a cooperação entre crianças, escola e famílias. Trata-se da composição de uma escola “sem muros”, com famílias participativas e envolvidas na vida escolar de seus filhos e com base na documentação pedagógica como fonte de memórias, reflexão, avaliação e visão do processo e não apenas de um produto.

Rinaldi (2018, p. 121) expõe sobre a documentação em Reggio Emília como uma forma de guiar e trazer sentido ao que é vivido nas escolas, corroborando a ideia de processo e não algo finalizado.

Em síntese, de acordo com essa abordagem conceitual e com essa prática didática, os documentos (e as reflexões e interpretações que eles extraem dos educadores e alunos) não intervêm durante a trajetória do aprendizado nem do processo de aprendizagem de modo a dar sentido e direção a esse processo. Eis a diferença substancial. Em Reggio Emília, onde exploramos essa metodologia durante anos, damos ênfase à documentação como parte integrante dos procedimentos que almejamos para fomentar o aprendizado e modificar o relacionamento entre ensino e aprendizagem.

Em se tratando de documentação pedagógica, diante da pesquisa desenvolvida sobre os princípios da pedagogia italiana de Reggio, é possível entendê-la como um processo para dar visibilidade ao protagonismo infantil, a partir da escuta atenta do professor, sendo uma forma de compreender e ser compreendido e de criar memórias.

Gandini e Goldhaber (2002, p.158) tratam da documentação pedagógica para as famílias das crianças, afirmando que:

Quando a documentação é utilizada para mostrar aos pais como os professores observam e escutam atentamente suas crianças, alimentam o senso de bem-estar delas e incentivam seus interesses em desenvolvimento; assim, os pais têm mais chance de vir a confiar nos educadores e na creche ou na pré-escola. A documentação estimula-os a se sentirem mais próximos das experiências que seus filhos têm fora de casa e significa uma importante contribuição para a confiança dos pais na creche ou na pré-escola.

Nessa perspectiva, a participação das famílias na vida escolar de seus filhos em Reggio Emília não está apenas nos momentos colaborativos em que estão na escola, mas também na forma de acompanhamento do cotidiano escolar por meio dos registros realizados pelos educadores e crianças em suas produções e em diferentes formas de documentações.

O diário, por exemplo, é considerado uma potente forma de documentação pedagógica utilizada pelos professores e famílias em Reggio Emília, podendo contribuir para o movimento de inserção nas creches. Pelo diário, é possível contemplar características da infância e também a vida da criança na escola, como retrata Giovannini (2002, p. 171):

A preparação de um diário é semelhante à construção de um arquivo. É como ter um recipiente para cada criança no qual vamos armazenando fotografias, anotações, observações, pastas de pinturas e desenhos e uma caixa que contém os trabalhos tridimensionais da criança. Além disso, também pode ser necessário usar ferramentas como o “caderno de duas vozes” nos quais pais e professores registram o processo de desenvolvimento da criança [...] Além de encorajar a cooperação que permite aos pais e aos professores mais segurança no trabalho com as crianças, alguns “cadernos de duas vozes” oferece uma oportunidade única de reconstruir juntos, o processo de crescimento da criança. Esses cadernos são compostos por notas e histórias, geralmente curtas e rápidas, as quais têm relação com o crescimento e desenvolvimento da criança, além de outras reflexões e ideias.

Com essas assertivas, a construção de um diário pode se tornar possibilidade de diálogo entre professores e as famílias, ampliando a oportunidade de contemplar a participação ativa das famílias na escola. Esse diálogo expressa modos de cooperação entre a escola e as famílias, com vistas à garantia de condições efetivas para o desenvolvimento pleno das crianças dentro e fora das escolas.

Em síntese, essas considerações acerca da criança e da infância com base em princípios da Teoria Histórico-Cultural e de aspectos da Pedagogia Italiana de Reggio Emilia, o professor da Educação Infantil, diferente do que comumente se ouve, de se tratar de “um profissional que só brinca”, desempenha um papel essencial na vida dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Como parceiro mais experiente e detentor de cultura humana historicamente acumulada, é ele que, por meio das ações educativas intencionais, apresentará e/ou ampliará o conhecimento de mundo das crianças.

Ao encontro dessa ideia, Rocha e Valiengo (2019, p.175) argumentam que “Os professores e professoras da Educação Infantil precisam compreender o processo de desenvolvimento da criança para elaborar sua prática”. Trata-se de entender o valor da apropriação de conhecimentos teórico-científicos para que o professor possa, por meio de planejamentos e práticas, organizar a vida da criança na creche, particularmente seu encontro com os bens culturais e com as pessoas de seu entorno.

Nessa perspectiva, torna-se essencial “[...] entender que o professor é responsável por planejar, organizar, sistematizar e orientar determinado conhecimento [...]” (Silva, 2017, p. 255), no processo em que se foca em promover e ampliar contextos e situações de interação e brincadeira (Brasil, 2009), contribuindo para o desenvolvimento da inteligência e da personalidade das crianças.

Esta é uma premissa básica quando objetivamos o máximo desenvolvimento dos bebês quando inseridos nas creches. Mas como trabalhar com conteúdo de ensino com bebês quando estes ainda não leem, não escrevem, não falam com o professor ou com seus pares? (SILVA, 2017, p. 256).

A reflexão leva-nos a conceber especificidades no papel do professor na creche, diante da complexidade das formas de comunicação e expressão dos bebês, que, de acordo com Jacques (2014, p.142), envolve, além de apreender sobre o processo de humanização, também conhecer as individualidades das crianças.

Para Silva e Lima (2018, p. 5), um aspecto também fundamental na educação de bebês é o professor assumir o papel de investigador, não apenas como observador das crianças e do que elas fazem. Significa, assim, compreendê-lo como profissional capaz de “observar e identificar os sinais emitidos pelos bebês para, então, organizar vivências promotoras do desenvolvimento infantil” (Silva; Lima, 2018, p. 5).

Diante disso, a promoção de encontros capazes de criar necessidades de relação com o outro e o meio social torna-se um dos grandes desafios para o educador de bebês, organizando tempos, espaços, materiais e motivando a criança a estar em atividade, por meio das relações estabelecidas com as pessoas e com objetos, avançando nos conhecimentos sobre o mundo a sua volta, incidindo em seu desenvolvimento.

Compreendemos, portanto, a necessidade de que as crianças, desde bebês, dominem de forma igual os instrumentos da cultura humana, tenham acesso aos conhecimentos científicos e culturais e tenham a oportunidade de desenvolver as funções psicológicas superiores em sua formação humana. Para que esse ideal possa se materializar, é necessário superar a falta de fundamentação teórica dos profissionais da Educação, que pode resultar em ações pedagógicas fragilizadas e comprometer o desenvolvimento dos bebês e das crianças (Gonçalves, 2019, p. 33).

Em concordância, os processos de formação continuada são vitais para o professor ensejando a ampliação dos seus níveis de consciência, mediante a apropriação teórico-científica e didática, pois há “relevância de um constante refletir sobre sua presença e atuação no trabalho pedagógico” (Lima, 2001, p. 61). Tais processos podem subsidiar escolhas didático-pedagógicas orientadoras de possibilidades de atuação ativa de adultos e crianças no interior da creche. Em relação a esse desafio, Gonçalves (2019, p. 38) assevera:

As vivências intencionalmente organizadas pelos professores nos espaços internos e externos da escola podem promover nos bebês e nas crianças o desenvolvimento dos sentimentos estéticos que, para Blagonadezhina (1969), firmam-se ao apreciar as cores vivas dos objetos, a beleza dos desenhos, as músicas e os versos.

Nessa perspectiva, trata-se de oferecer às crianças encontros com a cultura, seja ela material ou imaterial, como fonte de conhecimento, deleite, inspirações e diferentes visões de mundo.

Esses encontros são pautados na confiança de “[...] que a criança tem potencial, [e que] o protagonismo do professor é revelado a partir do protagonismo da

criança [...] (Valiengo *et al*, 2021, p. 382). Concernente ao protagonismo docente, trata-se de se dispor à escuta (Rinaldi, 2012), favorecendo o protagonismo dos bebês, diante dos desejos, necessidades, curiosidades e quereres, porque, mesmo em relação aos bebês, as ações educativas podem envolvê-los desde o planejamento, considerando suas necessidades e apropriações.

Neste sentido, são as crianças, suas ações, expressões e singularidades que constitui a fonte de orientação da ação do professor na educação infantil, que tem como objetivo ampliar suas capacidades [...], sem negar-lhes os conhecimentos acumulados historicamente. (Jacques, 2014, p. 141).

Em acréscimo, Faria (2013, p. 79) acentua que: “Tudo isso será possível se as crianças forem retiradas de seus berços e carrinhos e tiverem a oportunidade de movimentarem-se e relacionarem-se com as professoras e as outras crianças de forma segura.”. Defendemos, ademais, somada à práxis docente, a premissa de que as relações sociais estabelecidas em diferentes contextos educativos e com uma rica e diversificada oferta de objetos culturais são potentes fontes de humanização, quando oportunizamos aos bebês liberdade de escolhas e de ação autônoma durante suas experiências nas creches.

No decurso da pesquisa, a concepção de criança potente e capaz, desde bebê, foi alargada pelo entendimento de que seu desenvolvimento não se dá apenas no cerne de sua natureza biológica, por sua idade. Sobremaneira assentando a essa ideia o conceito da dupla natureza humana, considera-se que as relações sociais e culturais estabelecidas (consigo, com os parceiros mais experientes e com o meio cultural) decorrentes as situações de aprendizagens vivenciadas, seja na escola ou em outros ambientes dos quais participam ativamente, são motrizes para o que desenvolvimento aconteça (Gonçalves, 2019, p. 61).

Lima, Ribeiro e Valiengo (2012, p. 72) afirmam que “levar ao pleno desenvolvimento das capacidades humanas, na criança, exige o oferecimento de experiências ricas e diversificadas, baseadas na vivência dela e no acesso a uma rica cultura”.

Com base nessa perspectiva, ampliamos a discussão sobre o acesso à cultura, mediante a oferta de diferentes linguagens como fonte de apropriação das qualidades humanas. Sejam elas em seus aspectos comunicativos, artísticos, musicais, plásticos, corporais, e outros mais, o acesso e oportunidades de apropriação dessa rica cultura,

mediante as ações educativas intencionais, oferecem “[...] a possibilidade [da criança] viver plena e lindamente a infância [...] independentemente da região do Brasil ou do mundo onde resida, possa tomar para si as riquezas culturais postas na sociedade e se humanizar.” (Lima; Ribeiro; Valiengo, 2012, p. 76).

A partir dessas considerações, depreendemos o inserimento como movimento de inserção que acontece nas escolas em Reggio Emília. Como a expressão “inserimento” é tipicamente italiana e não traduzida no Brasil, na próxima seção, dedicamos a discutir, ainda que brevemente sobre o termo, considerando seu valor para nossa compreensão de inserção, como movimento e processo que respeita e humaniza crianças e adultos.

As ideias destacadas até aqui são, nesse sentido, bases para a discussão a seguir, que focaliza nosso entendimento de inserção e adaptação, considerando especificamente o movimento de inserção e a humanização dos envolvidos nesse processo.

4 INSERÇÃO: POSSIBILIDADE DE UMA EDUCAÇÃO QUE GARANTA E RESPEITE DIREITOS FUNDAMENTAIS DA CRIANÇA DESDE BEBÊ

Nesta quarta seção, tecemos considerações afetas ao problema da pesquisa, discorrendo sobre conceitos específicos, dentre os quais, a inserção na creche.

Esta parte do texto explana, assim, sobre a diferença entre os termos inserção e adaptação, como também assertivas acerca da inserção escolar como processo respeitoso e consolidado a partir da garantia de contextos voltados à atividade e às especificidades das crianças desde bebês.

4.1 Inserção *versus* adaptação

De acordo com a explanação antecedente, conduzida por argumentações sobre movimento de inserção como tempo/momento de humanização de crianças e adultos, tecemos, nesta subseção, os conceitos de inserção e adaptação, utilizados para o ingresso das crianças ao ambiente da creche. Como afirma Jacques (2014, p. 45-46):

Os debates na área da educação infantil acerca das concepções de criança e infância contribuem para a transformação dos conceitos que descrevem e embasam a ação pedagógica. Ao realizar o levantamento das pesquisas e identificar os termos utilizados, percebeu-se que a ideia de 'adaptação' é amplamente utilizada para descrever o período inicial de entrada das crianças na creche. Por outro lado, algo identificado também foi o conceito de 'inserção' ou 'inserimento' que vem sendo, cada vez mais, trazido e abordado nos estudos que discutem o tema, conforme a discussão dialoga com outras bases, que não apenas a psicológica e passa pelo viés da bibliografia italiana. Estes estudos ainda trazem outro conceito para discutir a noção de inserção na creche: o acolhimento. [...]

Movidas pelos estudos e apropriações científicas deles decorrentes em relação ao termo mais adequado para nomear e conceituar esse tempo/momento tão importante para a escola, às crianças e às famílias, isto é o ingresso da criança na creche, chegamos ao entendimento de que a palavra adaptação comumente utilizada não atende mais ao significado e ao movimento presente e tão necessário nesse processo.

Como definida pelo Dicionário online de português, adaptação traz a ideia de ajustar uma coisa à outra, como se a criança chegasse à escola e tivesse que se ajustar a um ambiente imutável e inflexível. Contrariamente, a defesa é que a escola seja um espaço de relações e subjetividades e, assim, de encontros motivadores da

atividade humana de crianças e adultos. Tais encontros e as vivências deles decorrentes podem marcar a inserção de cada participante de modo efetivo e afetivo.

Nessa perspectiva, a utilização do termo inserção significa, na essência da palavra, o fazer parte e integrar-se, atendendo à concepção de processo, de movimento e de trocas.

Em acréscimo, em relação ao acolhimento, pareceu-nos evidente, por meio dos estudos empreendidos na pesquisa ora apresentada, não se tratar de palavra sinônima de adaptação/inserção, mas de uma prática educativa essencial à inserção, com o propósito educativo de humanizar crianças e adultos e de equiparar os tempos escolares.

O momento de inserção, compreendido como o processo de ingresso da criança na escola, provoca-nos a reflexão sobre a constituição dos tempos escolares. Ao pesarmos sobre tempo, certamente o que nos vem à memória é o cronológico, o caminhar do relógio e as imposições temporais sobre nossas ações. Na situação de inserção de bebês e crianças nas creches, mas não só, o tempo cronológico assume relevância substancial no processo em que seja possível contemplar o tempo subjetivo e individual. Esse entendimento nos encaminha a reflexões sobre o tempo Chronós, considerando prazos estabelecidos. Com isso, Kairós é o tempo da vida em movimento, oportuno, que não se mede, e Aíon vê-se como a intensidade desse tempo (Ferreira; Arco- Verde, 2001; Severino, 2019). Conforme Severino (2019, p. 18):

[...] Pandini-Simano (2010) lembra que devemos pensar a creche como um lugar de experiências significativas, onde os bebês possam viver o tempo e o espaço em plenitude. Pesquisas apresentadas até aqui evidenciam a necessidade de ampliar e aprofundar o estudo sobre os tempos institucionais.

Não obstante, se a escola é lugar de vida em sua plenitude, e de crianças em atividade, a busca pela harmonia entre o tempo institucional e o tempo subjetivo e individual na creche deve fazer parte do planejamento das ações educativas, a fim de que os direitos fundamentais das crianças (Brasil, 2009) sejam assegurados integralmente. Articuladamente, essa harmonia pode favorecer a indissociabilidade dos tempos escolares e a organização dos períodos de funcionamento da instituição.

Assim, é preciso refletir sobre os tempos de espera das crianças entre um fragmento e outro da rotina. Espera da acolhida, espera da mamadeira, espera para realizar uma atividade, espera do almoço e a espera para hora

do sono. Partindo dessa premissa, é fundamental estruturar e desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de Educação Infantil observando e adequando o espaço que precisa servir como elemento integrante da prática dessas ações e precisa ser (re)pensado. (Severino, 2019, p. 41).

Rapoport, Bossi e Piccinini (2018, p. 82) conduziram seus estudos sobre tempos/momentos existentes na adaptação/inserção da criança na creche, apoiados na argumentação de que “Não há consenso na literatura quanto à duração do período de adaptação, podendo virar de uma semana a vários meses” (Rapoport; Bossi; Piccinini, 2018, p. 82).

Complementar a essa constatação, os autores abordam que, para alguns pesquisadores, a consolidação da inserção/adaptação do bebê ocorre dentro de um mês, com oscilações de acordo com as especificidades de cada criança. Assim como outros estudiosos sustentam a ideia de que, para que esse momento se efetive, sejam necessários de três a seis meses e não de forma contínua, pois entendem o desenvolvimento como um processo, com avanços e regressos. Concluem a reflexão considerando que, seja qual tempo for necessário para a inserção/adaptação dos bebês, há uma preocupação consensual: a existência de episódios na inserção que possam ser desgastantes aos bebês (Rapoport; Bossi; Piccinini, 2018, p. 82).

Corroborando a ideia de Silva (2007, p. 256) “[...] não podemos mais permitir que o trabalho realizado com os bebês seja entendido como momentos meramente livres sem qualquer tipo de orientação ou significação social”. Esse entendimento-não pode ser uma utopia nas creches, porque, embora pequeninos, os bebês e as crianças bem pequenas são capazes e potentes.

A ciência tem avançado, cada vez mais, no processo de ruptura com a visão assistencialista das creches:

Não faz muito tempo que o cuidado e a educação das crianças pequeninhas tornaram-se responsabilidade das Secretarias de Educação no Brasil. Até final da década de 1990, elas eram atendidas pelas Secretarias de Promoção Social. Essa mudança aconteceu porque as pesquisas científicas vêm mostrando que os anos iniciais na vida são decisivos para a constituição da inteligência e personalidade: aprendemos a ser quem somos com as pessoas com quem convivemos, com a maneira como somos tratados, com aquilo que nos permitem fazer e também com aquilo que não nos permitem, com as experiências que vivemos e como nos sentimos nas relações que os outros – especialmente os adultos – estabelecem conosco e com as relações que estabelecemos com eles. (Mello; Singulani, 2014, p. 37).

Ao ser compreendido como um período de relações sociais e culturais de qualidade, as situações de inserção podem favorecer condições efetivas ao desenvolvimento da inteligência e personalidade humana. Em concordância com Mello (2017, p. 43) “[...] as crianças aprendem desde que nascem à medida que vão vivendo e atribuindo um valor a cada nova experiência vivida (bom, ruim, gostoso etc.). [...]”. Nessa tessitura, conhecer o bebê e sua família e apreender princípios teórico-científicos capazes de subsidiar ações educativas e de acolhimento a todos contribui para o desenvolvimento da criança em sua totalidade.

Em conjunto, Pantalena (2010), Amorim, Anjos e Rossetti-Ferreira (2012), Jacques (2014), Bossi, Brites e Piccinini (2017), Marcos e Zauhy-Garms (2017), Landin (2020) reafirmam essa ideia em seus estudos sobre o papel docente e evidenciam que, na inserção/adaptação, é exercido o protagonismo docente e também sua intelectualidade, porque, como profissional formado teórica e cientificamente, estudioso e consciente da complexidade e dos desafios de seu trabalho, sua atuação envolve organizar intencionalmente os tempos, relações, espaços e materiais para que os encontros sociais aconteçam entre adultos e crianças, entre as crianças e a cultura material e imaterial.

Durante esse momento o professor também planeja, organiza e desenvolve a inserção/adaptação, com a perspectiva de que as famílias, ao partilharem sua prática na educação e cuidado de seus filhos, possam se apropriar de aspectos essenciais do trabalho realizado na escola, envolvendo a afetividade, atenção, responsabilidade e compromisso social e pedagógico dos profissionais lá atuantes. Em relação a essa assertiva, Fernandes (2014, p.31) acrescenta que “[...] as condições para uma boa inserção [...] são de responsabilidade das educadoras e da equipe gestora da instituição que planejam o momento da inserção.”

A efetivação dos processos de inserção das crianças é, assim, uma responsabilidade da equipe escolar, conforme destacam os estudos de Jacques (2014), ao tratarem aspectos do inserimento nas escolas italianas. Em linhas gerais, conforme o autor, a parceria entre os educadores, ao compartilharem suas conquistas, angústias, ideias, sugestões, dentre outros, com seus parceiros por meio de reuniões programadas durante esse período, é uma forma de acolhimento de seus sentimentos e reflexões docentes.

Para Singulani (2009, p. 29), “O papel dos profissionais da educação e da escola em geral é, portanto, organizar as condições adequadas para que as crianças

atinjam o nível mais elevado de humanização, ou seja, desenvolvam ao máximo as funções psicológicas superiores.”

Amparamo-nos na ideia de que o educador, ao organizar o ambiente social e educativo, tem a consciência de que essas ações “[...] são condições para o desenvolvimento de capacidades e sentimentos humanos. [...]” (Gonçalves, 2019, p. 39). Essa condição é primordial para professores e professoras pensarem seu papel fundamental nas escolas de Educação Infantil. Segundo Leontiev (2004, p. 291):

Se o nosso planeta fosse vítima de uma catástrofe que só pouparia as crianças pequenas e na qual pereceria toda a população adulta, isso não significaria o fim do gênero humano, mas a história seria inevitavelmente interrompida. Os tesouros da cultura continuariam a existir fisicamente, mas não existiria ninguém capaz de revelar às novas gerações o seu uso. As máquinas deixariam de funcionar, os livros ficariam sem leitores, as obras de arte perderiam a sua função estética. A história da humanidade teria de recomeçar.

Consequentemente, o educador, decorrente do caminho já percorrido de apropriação da cultura historicamente acumulada, em sua posse, tem o domínio de conhecimentos capazes de sofisticar as experiências das crianças de relações com o mundo, dando continuidade à história humana à medida que compartilha da cultura, se apropria dela e a produz também.

Em suma, o papel do professor, na posição de parceiro mais experiente, contribuirá para o desenvolvimento da personalidade e inteligência dos bebês e das crianças, pelas oportunidades de relações (sociais e culturais) estabelecidas intencionalmente. Neste sentido, esse papel do professor vai além de um parceiro mais experiente, de organizador do ambiente educativo e de promotor de potentes encontros para possibilidades de relações, envolve a avaliação pela lente científica da formação docente se fazendo necessário e se tornando essencial para o movimento de inserção das crianças no interior da creche.

Essa avaliação contínua e intencional integra, por meio da escuta sensível e dos diálogos com as famílias, a garantia de condições educativas favoráveis a uma inserção respeitosa, acolhedora e humanizadora.

5 RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE AS CRIANÇAS E DELAS COM OS ADULTOS: PERSPECTIVAS DE ACOLHIMENTO E ESCUTA NO MOVIMENTO DE INSERÇÃO NA CRECHE

Nesta seção, afirmamos que a inserção do bebê na creche sempre vem imersa de sentimentos, reflexões e esperas. Nem sempre esse processo acontece no começo do ano, com a maioria das crianças iniciando juntas. Pode ocorrer no início e ao longo do ano letivo, caso haja uma nova vaga na turma, por exemplo, dentre outros momentos. A creche viva é movimento, com chegadas e encontros que podem promover condições e contextos para humanização por meio das mais complexas formas de relações.

Durante esses encontros, o acolhimento se torna um aspecto fundamental para ampliar e estabelecer essas relações:

Acolher e atender as necessidades e interesses dos bebês significa estabelecer interlocução e colocá-los no centro do planejamento pedagógico. [...] Cada bebê é único, cada situação social de desenvolvimento é única. Os bebês querem, eles nos “dizem” o que querem, o que necessitam, basta ouvi-los. A teoria histórico-cultural nos auxilia enxergar o choro, os movimentos das mãos, do globo ocular e da cabeça, o balbúcio e o sorriso como sinais emitidos pelos bebês mediante os afetos causados por nós e pelos objetos. (Silva; Lima, 2018, p. 15).

Como afirmamos, o acolhimento envolve o recebimento da criança, mas abarca, além disso, a abertura para conhecer peculiaridades da vida e das conquistas do bebê e da criança pequena, isto é, o que ela já sabe, como se comunica, se locomove e age; significa aprender sobre seus sentimentos, desejos, medos e forma de se relacionar; criar necessidades humanizadoras, a fim de favorecer seu desenvolvimento em totalidade, assegurando seus direitos como sujeito histórico, que interage e se relaciona com o outro e o meio social, apropriando-se e produzindo cultura (Brasil, 2009). Como escreve Staccioli (2013, p.39):

Trata-se de um acolhimento que acompanha e não abandona a criança [...] – refinada pela capacidade de escuta - que é, também, proximidade, compreensão e coparticipação. [...] Uma atitude acolhedora é, portanto, mais do que apenas ficar do lado.

Também para Bossi, Brites e Piccinini (2017), a inserção é um momento/tempo de acolhimento, escuta, trocas, encontros ou, até mesmo, reencontros no interior da escola da infância, no início de um ano letivo, ou mesmo em situações em seu decorrer. Como destacado pelos autores, esse período poderá ocorrer no ingresso do bebê na creche, como também no retorno de um fim de semana, das férias, depois de cumprido o período de um atestado médico, e outras transições cotidianas, como, por exemplo, a mudança de educadoras e educadores, a presença de uma criança recém-chegada à turma, dentre outras, corroborando nossa ideia inicial.

Trata-se de um momento com potência para um avanço gradual da permanência do bebê na creche, que seja permeado por segurança, diálogo, afeto e compreensão. Como afirmam os autores, é um momento de profundo respeito e atenção, atendendo às necessidades individuais e grupais e valorizando as capacidades das crianças, famílias e educadores. Sendo assim, a inserção, com essa perspectiva e realização, envolve, privilegia, acolhe e humaniza a todos (Bossi; Brites; Piccinini, 2017)

Nessa perspectiva, Staccioli (2013, p.25) assevera que:

Acolher uma criança na pré-escola significa muito mais que deixa-la entrar no ambiente físico da escola, designar-lhe uma turma e encontrar um lugar para ela ficar. O acolhimento não diz respeito apenas aos primeiros momentos da manhã ou aos primeiros dias do ano escolar. O acolhimento é um método de trabalho complexo, um modo de ser do adulto, uma ideia chave no processo educativo.

A partir dessas considerações da autora, inserção e acolhimento não são sinônimos: acolhimento necessita estar presente nas ações educativas e intencionais dos educadores das creches e demais escolas dedicadas à infância, seja nos momentos de inserção, como, por exemplo, envolvendo a chegada à escola diariamente, nas experiências das crianças, em suas brincadeiras, nos momentos de cuidados, dentre tantas outras situações realizadas no dia a dia.

O livro *Diário do acolhimento na escola da infância*, organizado pelo educador Staccioli (2013), abarca o acolhimento como um método de trabalho que envolve ativamente as crianças por meio de um princípio e de uma atitude acolhedora.

Em linhas gerais, para Staccioli (2013), o princípio do acolhimento está na confiança sustentada por meio de uma atitude acolhedora que garanta ao educador estar ao lado da criança e que, da mesma forma, compreenda a importância da

organização dos tempos, espaços e materiais, a fim de oportunizar a autonomia e a atividade infantis. Trata-se de uma maneira de possibilitar a interação com outras crianças, os adultos, os espaços e materiais, para que o bebê se sinta bem-vindo, querido e envolvido em relações com adultos (educadores e famílias), as quais são estabelecidas nas escolas e se tornam potentes para o desenvolvimento infantil.

Conforme Staccioli (2013, p. 45),

Talvez o princípio do acolhimento seja fácil de enunciar e difícil de colocar em prática. Mas é um princípio que oferece, também, satisfação, interesse e um renovado prazer de construir a escola com crianças reais, em meio a pessoas de verdade.

A autora afirma que nesse método de trabalho é possível acolher crianças e adultos (educadores e famílias), reconhecendo em todas as pessoas o respeito em relação a si e aos outros, trazendo valor ao trabalho e à brincadeira (Staccioli, 2013, p. 26). Esse acolhimento pode ser compreendido como uma tarefa do educador em “acolher as crianças de um modo personalizado e levar em conta suas emoções e as de seus familiares” (Staccioli, 2013, p.27 e 28), pois, nesse processo, são acolhidos seus mundos internos e externos.

No percurso de leitura e análise dos dados reunidos na pesquisa, na inserção das crianças nas creches, as famílias são vistas como parceiras essenciais nesse movimento. A preocupação em acolher as emoções delas está fortemente ligada à consolidação da inserção de seus bebês ao ambiente escolar.

O artigo de Martins, Becker, Leão, Lopes e Piccinnini (2014), com o título “Fatores Associados a não Adaptação do Bebê na Creche: da Gestação ao Ingresso na Instituição”, traz em sua composição a preocupação com as emoções geradas nas famílias nesse processo de inserção, pois tais sentimentos têm impactos para o êxito da inserção ou não das crianças. Nesse processo, o choro, embora pelos estudos seja apresentado como uma reação esperada e como forma de expressão do bebê, é a manifestação mais aparente e que mais movimenta as famílias, vendo-o como um indicador de não inserção ao ambiente escolar (Martins; Becker; Leão; Lopes; Piccinnini, 2014, p.9). Nessa perspectiva, trazem como resultado a sugestão de a  oes de acolhimento diante da separação bebê-famílias.

Ao refletirmos sobre a composição bebê- família e o movimento de inserção, o acolhimento    uma forma de respeitar e de ampliar os vínculos com outros adultos, tais como os educadores. É fundamental compreender que a inserção escolar   

envolta por diferentes emoções, considerando-a como processo vivo, constituído por diferentes vidas e histórias que participam juntas desse momento. Crianças e famílias desejam conhecer o novo, mas o processo de separação nem sempre é fácil e tranquilo. Educadores também desejam conhecer o novo, afinal, cada criança e família que chega são diferentes umas das outras; há perspectiva de que elas se sintam acolhidas, seguras e confiantes, o que pode acontecer por meio da consolidação da inserção no interior da creche.

Não obstante, na busca pelo acolhimento das crianças no movimento de inserção, muitas vezes os educadores são acolhidos, seja por seus parceiros de trabalho, pelas famílias, ou pela própria criança, que começa a dar indícios de que os vínculos estão se estreitando. Assim como as famílias também são acolhidas e todo esse processo acontece de forma concomitante.

Ferreira (2017, p. 121) traz a reflexão sobre três eixos presentes na relação escola e família, “denominados aqui por verbos – já que queremos dar a ideia de que são caminhos para o agir, constituem atividades humanas. Estes são: acolher, partilhar e promover a participação.” Em síntese, os três verbos apresentados permeiam o movimento de inserção, do mesmo modo que, de acordo com as pesquisas, essas atividades humanas são constituídas nas relações sociais estabelecidas e sustentam a premissa de que esse momento contribui para a humanização de crianças e adultos nas creches.

A inserção na creche é, nessa perspectiva, uma engrenagem em movimento, em sua essência, os adultos buscam compreender as especificidades dos bebês, que são seres humanos ativos, reconhecendo suas maneiras de interagir, brincar e se relacionar com o mundo.

[...] entre adultos e crianças não existem apenas semelhanças, mas também diferenças, e estas traduzem a peculiaridade da condição de ser criança e não algo negativo dessa condição. Isso impõe investigar a situação, buscando apreender as peculiaridades de ser dos bebês. (Amorim; Anjos; Rossetti-Ferreira, 2012, p. 387).

Trata-se de afirmar, como sinalizam as autoras, as especificidades do trabalho com bebês, explicitando, dentre elas, o momento de inserção e seu movimento para envolver ativamente adultos, bebês e crianças pequenininhas. Essa assertiva levamos, na subseção a seguir, a evidenciar aspectos da contribuição da Pedagogia Italiana para ampliarmos as discussões em torno do objeto deste estudo.

5.1 O movimento de inserção na creche e as contribuições da Pedagogia Italiana: as relações sociais como cerne das ações educativas

Com base nos princípios da Pedagogia Italiana em Reggio Emília, tecemos, nesta subseção, um diálogo sobre as considerações e argumentações apresentadas na subseção 3.3, considerando a inserção de bebês nas creches e o valor das relações sociais estabelecidas entre os partícipes desse processo (crianças, profissionais atuantes na escola e comunidade), mediante o conceito de escuta.

Como apresentado anteriormente, a Pedagogia de Reggio Emília tem como base três componentes: crianças – famílias - professores, garantindo uma abordagem que contemple as relações e a cooperação (Edwards, Gandini, Forman, 1999, p.74). Também concebida por “Pedagogia da escuta”, essa concepção se torna essencial para que ocorram relacionamentos cooperativos.

Para Rinaldi (2018, p. 123), “os valores e fundamentos da “Pedagogia da escuta” envolvem compreensões de escuta como sensibilidade, tempo, como verbo ativo e forma de aceitação de diferenças, “escuta das cem, das mil linguagens”, a “escuta como premissa de qualquer relação de aprendizagem” (Rinaldi, 2018, p. 124; 125).

Em complemento, a autora assegura que “a escuta não é fácil”, pois requer de nós pensamentos e ações em níveis mais conscientes, desviando-nos de nossos julgamentos e preconceitos, além de estarmos abertos: a mudanças, a conhecer o desconhecido e aceitar “que nossas certezas são questionadas” (Rinaldi, 2018, p. 125).

Para Staccioli (2013, p. 37), a atitude acolhedora envolve a escuta como “um grande princípio educativo”. De acordo com a autora, a palavra escuta é utilizada em diferentes áreas do conhecimento, mas o significado empregado pela Pedagogia Italiana vai além do ouvir, é “[...] um trabalho ativo por parte de quem ouve. [...]”.

Nas palavras de Staccioli (2013, p.38):

[...] 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 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 a postura de escuta, não corrige as explicações que as crianças dão, pelo contrário, deixa que tomem corpo os modelos e as hipóteses que estão elaborando. [...] a regra fundamental é a atenção, a escuta.

Nesse movimento da escuta, é oportunizada a possibilidade de relações potencialmente promotoras de desenvolvimento. Severino (2019, p. 43) discorre sobre as instituições de Reggio Emília como locais vivos e relacionamentos entre os diversos adultos e crianças, corroborando os princípios da THC, segundo os quais é por meio das relações estabelecidas com o outro que nos constituímos como seres humanos.

De acordo com Quadros (2019), o trabalho em Reggio Emília é pautado em diferentes formas de compressão dos tempos escolares, em momentos organizados para se fazer, refazer, esperar, dentre outros. Nesse processo, vai se cultivando a consciência de suas especificidades e complexidade, com a finalidade de garantir a flexibilidade das ações educativas baseadas no profundo respeito às crianças e às suas formas de ação no mundo.

Como temos afirmado, essa compreensão de gestão, vivenciada no tempo na instituição, pode ser traduzida em práticas desde os primeiros momentos de ingresso da criança na escola, em um período denominado como inserimento pelos italianos. Em sua pesquisa, Jacques (2014, p. 49) discute sobre o inserimento como período de entrada da criança na escola, e que:

A compreensão por detrás da noção de inserimento é bastante ampla e abarca, de um lado, aqueles aspectos relacionados à própria familiaridade com tudo que é novo e a necessidade de se buscar estratégias comunicativas e relacionais com as famílias. E, de outro lado, abarca a ideia de ser um processo emocional, um complexo período de transição que permite ampliar a dimensão relacional, em um espaço mais amplo de comunicação, com diferentes atores.

Ademais, o autor assevera que o foco está nas relações com a criança e a família, sendo necessário acolher e envolver a todos nesse processo e considerando que a ação educativa:

[...] volta-se para a sensibilidade com a dimensão afetiva/emocional da família e a criança, que se separam. Nesta perspectiva, compreende-se que o conceito de inserimento, utilizado no contexto italiano, denota o mesmo significado da palavra inserção. (Jacques, 2014, p. 49).

Nessa ótica, a pesquisa de Pantalena (2012, p. 20) aborda estratégias utilizadas no inserimento das crianças nas escolas italianas, com o propósito de motivarem as famílias por meio de encontros, seja em casa ou na própria escola, para se conhecerem, elucidar sobre como ocorre o acolhimento gradativo, partilharem sentimentos com outras famílias e progressivamente estabelecerem vínculos com os

educadores, antes mesmo do ingresso da criança na escola. Durante e após, para o acolhimento da criança no espaço escolar, tornam-se fundamentais a flexibilidade dos horários e respostas de cada um, a presença de um familiar ou de um adulto referência para estar com a criança, fornecer-lhe segurança e também o compartilhamento das famílias com os educadores acerca de especificidades sobre seu filho (a). Com esta perspectiva, “[...] [o educador] procura entender como agem o pai e a mãe, para atuar em consonância. Dessa maneira, as relações estabelecidas proporcionam à criança a possibilidade de construir [o educador] como referência” (PANTALENA, 2012, p. 21).

Segundo Pantalena (2012), o processo de inserimento requer flexibilidade, atenção e respostas individuais, argumentando sobre as famílias como “observadores participantes” e trazendo assim mais confiança e segurança aos educadores, que anteriormente se viam “expostos” com a presença das famílias nesses momentos. Essa velha compreensão amplia-se para o entendimento de que, quando as famílias observam a vida na creche, conhecem as brincadeiras, identificam ações iguais ou diferentes dos seus filhos e por meio das ações docentes. Nesse processo, estabelecem vínculos com educadores, conhecendo e aprendendo como eles se relacionam com as crianças e intervêm em diferentes momentos do dia a dia na creche (Bondioli; Mantovani, 1998, p. 181).

Bove (2002, p.147) assegura que “O inserimento é um processo nunca acabado de crescimento, transformação e mútuo conhecimento”. Nessa perspectiva, podemos compreender a inserção escolar como movimento, não como um período pré-determinado.

Conforme Bove (2002, p. 137), é possível sinalizar duas alternativas adotadas como principais para escolas italianas diante do inserimento das crianças: trata-se do “inserimento individuale”, o qual assegura atenção individualizada para cada criança e sua família, tornando-se oportunidade de encontros mais próximos, com a finalidade de conhecer as individualidades e necessidades de cada um. A segunda alternativa se constitui como “inserimento di gruppo”, a partir do qual os encontros acontecem com um pequeno grupo de crianças e suas famílias, promovendo a oportunidade de se relacionarem, ampliando o estabelecimento de vínculos com novas pessoas.

Nessa perspectiva, é destacado que, em ambos os casos, o professor constitui-se como profissional capaz de promover momentos de “relações e interações, individuais e em grupo” (Bove, 2002, p.137). Nesses encontros, o objetivo é contemplar o relacionamento entre as pessoas, considerando a inserção escolar como

um movimento complexo e valioso tanto para as crianças quanto para os adultos. Trata-se de afirmar, assim, que: “[...] O modelo inclui uma atenção equilibrada ao bem-estar da criança, às necessidades e aos recursos dos pais e um sistema mais amplo de relações que fazem parte da vida da criança na creche e em casa.” (Bove, 2002, p. 139).

Para Bondioli e Mantovani (1998, p.181), também se torna essencial a abertura de diálogos com as famílias, em movimentos de explicitação e explicação acerca de como acontece a “observação participante”. De acordo com as autoras,

[...] aos pais pede-se com precisão que colaborem com uma presença discreta e disponível; que não intervenham senão por solicitação explícita da criança através de palavras, olhares ou gestos; que não tomem iniciativas para com outras crianças. Explica-se a eles que será a professora a assumir a responsabilidade de acolher o recém-chegado, de propor-se como aquela que naquele lugar tomará conta dele e o introduzirá aos colegas; por isso será ela a articular os tempos e as formas do inserimento. (Bondioli; Mantovani, 1998, p. 181).

Com base nessas considerações e nos argumentos tecidos ao longo da dissertação, é possível compreender como o envolvimento das famílias de forma colaborativa se efetiva como necessário, para que, além de se inserirem conjuntamente com seus filhos no ambiente escolar, estabeleçam vínculos com as outras crianças e adultos e ampliem seus conhecimentos sobre a vida na creche. Essa inserção e envolvimento das famílias é tarefa complexa e se sofisticada para atender às crianças e suas múltiplas linguagens.

Em acréscimo, para Gandini (2002, p. 136),

[...] o processo de inserimento requer um ambiente cuidadosamente planejado e preparado, que transmita mensagens imediatas de acolhimento e respeito a crianças e famílias. [...] O principal indicador de acolhimento que os pais podem receber é o fato de serem convidados a passar o maior tempo possível na creche.

Com esse propósito de acolhimento de pais e responsáveis pelas crianças na creche, o processo de inserção acontece de forma gradativa e o acolhimento das famílias se dá no envolvimento ativo de seus filhos, considerando o desejo deles de que seus filhos permaneçam bem na escola. Também envolve as intenções educativas do educador, que organiza o espaço, age intencionalmente e acolhe as crianças e suas famílias a fim de atender essa ânsia dos familiares, com o intuito de que a criança seja inserida de forma harmônica ao ambiente escolar.

Em síntese, Jacques (2014, p. 50) também apresenta outro termo utilizado pelos italianos para denominar esse processo, o “ambientamento”, que, segundo a autora, tem um sentido mais amplo do que o inserimento e está mais ligado ao acolhimento das crianças e das famílias em sua chegada à escola. Depreende que um olhar individualizado e atento é “[...] [entendido como] um período marcado pela transição, um evento “emocionalmente complexo” tanto para a criança quanto para os pais/família e que requer [que todos] estejam integrados em um contexto de comunicação relacional.”.

Na tessitura desta seção, a perspectiva foi trazer aspectos científicos acerca do complexo processo de inserção de bebês em creches, amparada pelos preceitos de Reggio Emília com foco nas relações entre crianças, escola e família, e também pela escuta que vai além de ouvir palavras e envolve reflexões sobre seu valor no processo de humanização de crianças e adultos.

Pelo exposto, os conhecimentos científicos são essenciais para a ampliação de nossas compreensões sobre o que seja o processo de inserção na creche. Deles decorrem entendimentos de que se trata de movimento dinâmico de inserção traduzido em práticas por meio das quais seja possível garantir direitos infantis, acolhimento e humanização de todos os partícipes desse movimento de inserção.

Em síntese, em relação à inserção/adaptação, as pesquisas conduzidas por Pantalena (2010), Amorim, Anjos, Rossetti- Ferreira (2012), Jacques (2014), Bossi, Brites e Piccinini (2017), Marcos e Zauhy-Garms (2017), Landin (2020) apontam para uma criança que é agente ativo nas relações vividas nesse momento educativo, demonstrando, por meio de suas ações e manifestações, suas necessidades, desconfortos e avanços decorrentes desse momento, tanto na escola quanto no seio familiar. Os autores fortalecem a ideia de parceria entre escola e família como primordial, para que, juntos, ofereçam acolhimento e segurança necessária ao bebê.

Ao concebê-lo e tratá-lo como pessoa com capacidade de ação e investigação, os adultos do entorno contribuem para que o bebê possa criar vínculos com as pessoas e o meio, ampliando seu conhecimento de mundo mediante as relações estabelecidas na coletividade da creche.

Para Akuri, Kohle e Pereira (2020, p.182 e 183), a compreensão de que o educar e cuidar são processos indissociáveis pode assegurar “os direitos de todas as crianças” em sua vida na creche. Com esse argumento, reafirmamos que as ações integradas de educação e cuidado são práticas efetivas quando as crianças podem

exercer seus direitos por meio das relações estabelecidas com o outro e com o meio social onde vive. Nessas relações educativas, elas brincam e fazem amizade, recebem proteção, afeto e atenção em momentos de higiene, saúde e alimentação, sendo contempladas como seres únicos e capazes de seus sentimentos. Em acréscimo, têm atenção individual, desenvolvendo sua identidade, curiosidade, imaginação e movimento, diante de um espaço amplo e organizado intencionalmente para que atuem de forma segura, aconchegante e estimulante, seja em seus primeiros dias na creche, como em todos os demais partilhados nesse espaço potente e vivo (Campos, Rosember, 2009).

Ao encontro dessas ideias, o estudo de Akuri, Kohle e Pereira (2020, p. 182) argumenta sobre a educação e o cuidado integrados, porque, para além de um “bebê bem alimentado, sequinho e seguro”, a creche é lugar/tempo/contexto “[...] de bebê ativo para aprender e desenvolver sua inteligência e personalidade.” (Akuri, Kohle; Pereira, 2020, p. 182).

Os cuidados básicos com a higiene e saúde dos bebês são sempre uma das grandes preocupações das famílias diante do ingresso deles à escola. O momento de contato direto com as famílias oportunizado pelas interações no movimento de inserção é propício para compartilhar sobre aspectos fundamentais, como já afirmado, com a intenção de ruptura do caráter assistencialista enraizado em nossa sociedade, para formulação e vivências de propostas educativas conscientemente pensadas para as crianças na escola.

Discorrer sobre como ocorre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, sobre o educar e cuidar indissolúveis e a relevância da qualidade nas relações estabelecidas com o outro e o meio, farão desse momento potencialmente humanizador para todos os envolvidos, como partícipes ativos do complexo processo de se tornar humano. Para além, essa reflexão

[...] faz-nos parar e pensar como olhamos para os bebês dentro das nossas instituições. Sabemos que suas manifestações acontecem de diversas maneiras, por meio de gestos, choros, sorrisos, balbucios, e que o bebê usa o corpo como sua forma de linguagem, sendo motivado pela imitação, ou pelas próprias iniciativas em comunicar-se com o outro (Severino, 2019, p. 47).

Durante todos os momentos em que ocorre a inserção dos bebês nas creches, o entendimento e o acolhimento das diferentes formas de comunicação e linguagens se faz substancial para a humanização de crianças e adultos.

Com essa compreensão, acolhimento como forma de escutar e se relacionar com o outro pode ampliar as possibilidades de composição de uma escola viva, potente em relacionamentos e encontros, considerando lugares ativos para crianças, adultos, cultura e famílias. É uma maneira de compor unidade entre educação e cuidado, como poeticamente escreve Malaguzzi:

As cem linguagens da criança.

Loris Malaguzzi

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

A partir da assertiva poética de Malaguzzi, inspiramo-nos para conduzir as finalizações da pesquisa da qual decorre esta dissertação. Ao chegarmos a esse momento e com essas palavras motivadoras do exercício de reflexão sobre a criança como pessoa ativa nas relações humanas dentro e fora da creche, é possível retomar

o percurso trilhado e vislumbrar aspectos do movimento de inserção, na última seção desta dissertação, destacada na sequência.

6 IDEIAS SEM PONTO FINAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Esta dissertação decorre de pesquisa de mestrado cujo objeto de estudos se focou na questão do movimento de inserção como tempo/momento de possibilidades de desenvolvimento humano para bebês e adultos, por meio das relações estabelecidas na creche. A partir desse objeto, foi delimitada o seguinte problema de investigação: “Quais princípios teóricos podem orientar a prática docente para a composição de um movimento de inserção como momento/tempo direcionado à humanização das crianças no interior da creche?”.

O objetivo principal da pesquisa foi compreender e analisar sob a ótica teórico-científica os princípios orientadores da prática docente para a composição do movimento de inserção como momento/tempo direcionado à humanização de adultos e crianças no interior da creche.

As ações realizadas voltaram-se para o encontro de respostas ao problema, das quais resultaram argumentações sobre a essencialidade e potência da inserção como tempo/momento para assegurar direitos fundamentais das crianças e favorecer condições efetivas para humanização de crianças e adultos envolvidos nesse processo.

As ideias ora apresentadas são resultado de um percurso iniciado na revisão da bibliografia produzida na área, seguida de tratamento e discussão dos dados localizados e reunidos nesse trabalho. Os dados reunidos forneceram embasamento teórico-científico para depreender princípios e fundamentos destacados ao longo do texto, com especial explicitação a partir da terceira seção desta dissertação.

A perspectiva foi a de, conjuntamente, dialogar com documentos legais produzidos no Brasil, trazendo ao debate compreensões sobre crianças, infância, Educação Infantil, desenvolvimento, atividade, atividade guia, adaptação, refletindo, assim, acerca de diferentes aspectos que favorecem a inserção das crianças na creche. Tais considerações tornaram-se fundamentais para repensar ações educativas realizadas comumente durante a inserção dos bebês no espaço coletivo de educação, contribuindo para a sistematização de implicações pedagógicas capazes de orientar cientificamente a prática educativa no momento da inserção.

Do material reunido a partir da revisão bibliográfica, foi possível entender a inserção dos bebês nas creches como tempo/momento oportuno e potente para humanização, tornando-se fio condutor para direcionar os estudos aqui apresentados,

tecendo indícios capazes de conduzir explicações para o problema da pesquisa. As indagações advindas do caminho percorrido na pesquisa bibliográfica guiaram a compreensão do movimento de inserção composto por ações iminentemente humanizadoras, articuladas às demais ocorrentes durante todo ano letivo, tornando-se essenciais para o envolvimento ativo dos bebês e dos adultos (educadores e famílias).

No Brasil, a inserção das crianças nas escolas pode ser discutida a partir dos direitos fundamentais das crianças presentes em documentos oficiais (Brasil, 2009; 2018; Campos; Rosemberg, 2009). Como afirmado ao longo do texto, esse respaldo legal ratifica princípios da Teoria Histórico-Cultural, como também contribuições acerca do tema na perspectiva da educação em Reggio Emília.

Do entendimento da criança como sujeito ativo, histórico e de direitos, decorrem reflexões sobre o desenvolvimento do bebê em sua totalidade, guiado pela garantia dos seus direitos, explicitando as individualidades contempladas no espaço escolar. Com isso, considerar e tratar a criança como única e entender suas diferentes formas de interagir e brincar (Brasil, 2009) é uma forma de respeitá-la em seu tempo subjetivo e individual tão precioso e contraposto ao tempo institucional, que muitas vezes rege a rotina escolar de forma tão frenética e fabril.

A partir dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, argumentamos sobre as inúmeras formas de relação da criança com o mundo, movidas pela atividade guia regente em seu período de desenvolvimento. Esse entendimento subsidiou buscas por estudos sobre a situação social de desenvolvimento dos bebês no movimento de inserção, o que já sabem, e as necessidades que intencionalmente serão geradas para que eles avancem em seus aprendizados e desenvolvimento. Acrescentamos a essa compreensão o papel das famílias no processo de educação e formação humana desde o início da vida. Essas assertivas contribuem efetivamente para refletir acerca da inserção nas creches como oportunidade de favorecer o desenvolvimento pleno da inteligência e personalidade da criança, por meio de suas aprendizagens e atuação no mundo.

Para a Teoria Histórico-Cultural, as relações sociais vividas na escola podem ser promotoras de desenvolvimento desde os primeiros dias de vida do bebê, ampliando suas vivências familiares, orientadas por uma educação desenvolvvente (Davidov, 1988).

Corroborando essa ideia, o movimento de inserção surge como um período no qual torna-se essencial diversificar e organizar os espaços com recursos, materiais e oportunidades de relações pessoais, capazes de mover o desenvolvimento humano dos bebês.

No movimento de inserção nas creches, as relações estabelecidas entre os bebês, entre os bebês e os adultos, e entre os adultos são formas de acolher sentimentos, emoções, dúvidas, sugestões, criando necessidades humanizadoras nas crianças e adultos, que aprendem e se desenvolvem juntos, ao partilharem a vida e as ações educativas.

Nessa direção, é possível afirmar as contribuições da inserção para a humanização de bebês e adultos presentes nas creches, quando nele e por meio dele os protagonistas desse momento são vistos, ouvidos e acolhidos.

Assim, como protagonistas da inserção nas creches, podemos conceber que os bebês, embora pequeninhos, são capazes e ativos em todo processo; os educadores, em suas ações intencionalmente planejadas, têm o intuito de acolher e promover encontros das crianças entre si, com os outros, com os espaços e objetos da cultura, agregando valor a esse período, mediante organização intencional da vida permeada de diferentes linguagens; e as famílias podem ser ativas e parceiras, contribuindo para fornecer informações específicas e especiais sobre os bebês, suas interações e formas de brincar e agir no mundo.

A inserção vai muito além de vislumbrar a chegada das crianças na escola, desenhando percursos a se percorrer, tornando-se um momento de estar com elas por inteiro, de viver as descobertas, os anseios, as inseguranças e as conquistas infantis. Com isso, nesse processo, o planejamento e a avaliação dos diferentes momentos são fundamentais para a efetividade da inserção. Assim, como educadores, se preciso retomamos a rota, o movimento de inserir e se reinserir no espaço, nas novidades, nas cotidianidades, nas frequências e rupturas, experiências, conhecimentos e possibilidades de aprendizados.

O estudo também aponta que o alargamento do campo de produção de conhecimentos, envolvendo pesquisas com referência sobre o movimento de inserção numa perspectiva humanizadora, ainda é bem restrito. Encontramos em nossas buscas, na maioria das publicações, a utilização do termo 'adaptação' e com foco nos olhares e sentimentos dos envolvidos nesse processo de forma distinta, diferente do que pensamos num momento de partilhas e trocas, onde todos possam aprender e se

desenvolver juntos.

Pelo exposto, a inserção pode contemplar o todo: as crianças, os adultos, os espaços etc. Afirmamos que esse é um momento/tempo destinado às crianças, para que sua chegada à escola aconteça da forma mais tranquila e que ela permaneça no meio escolar. Para que isso aconteça, é relevante que os adultos também se sintam acolhidos e seguros, para passar essa segurança, e que os bebês se sintam seguros para ampliarem seu conhecimento de mundo.

Os resultados da pesquisa ora apresentada, em forma dos descritos dessa dissertação, são como um ponto de partida para fomentar as reflexões acerca do movimento de inserção como tempo/momento potente para a humanização de bebês e crianças, a ser concebido, organizado e avaliado com base em conhecimentos teórico-científicos, perspectivando o desenvolvimento das máximas capacidades humanas desde o começo da vida.

Nesse processo dinâmico, complexo e desafiador de inserção das pessoas em contextos educativos:

- A criança é concebida e tratada como sujeito histórico e social, ativo, vivo, competente, capaz, inteiro, visível, feliz, que atua e é protagonista;
- A família é parceira, participativa, acolhe e é acolhida, contribui e compreende a educação como processo de formação humana de seus filhos;
- O professor, detentor de conhecimentos científicos e de outros bens da cultura em sua forma ideal, ensina e aprende, escuta, acolhe, planeja e participa ativa e conscientemente desse movimento de inserção.
- Os espaços, os tempos e os objetos tornam-se fonte de relacionamentos, exploração, aprendizados e criação de novas necessidades humanizadoras. Espaço e tempo são sinônimos de portas abertas para possibilidades de novos encontros, relações, interações, acolhimento e replanejamento.
- A cultura como potência, fonte de sabedoria, avanço, histórias que construirão novas histórias.
- O movimento de inserção é dinâmico, complexo, valioso, constituindo-se como tempo/lugar de afetamento, compreensão, escuta, relações, respeito e trocas entre crianças e de adultos. Não se trata de adaptar as pessoas, mas envolver cada uma delas gradativa e continuamente.

- A escuta é, nesse movimento, imprescindível, respeitosa, atenta e sensível, acontecendo por meio de todos os sentidos, não só pela audição, mas, também, pela acolhida e envolvimento de todos os partícipes.
- O acolhimento, portanto, significa abraçar nem sempre com os braços, contemplando a criança por inteira e encontrando equiparação entre os tempos subjetivo individual e institucional, de modo a humanizar e se fazer humano por meio dele. Acontece diariamente, para crianças e adultos, desde o nascimento até a velhice.

E há como separar tudo isso, como fragmentar algo que é MOVIMENTO, ATIVIDADE, VIDA? Não! Nessas palavras e reflexões para fechamento provisório das discussões e estudos que se abrem a partir da investigação finalizada e apresentada nesta dissertação, compreendemos que a potência da educação está no conjunto, no todo, que não se faz inserção na creche, sem criança, sem família, sem educador, ou sem espaço que acolhe, abriga e possibilita o voo. Neste sentido, não se consolida a inserção sem relações humanas estabelecidas, sem cooperação, sem partilha, sem escuta e sem acolhimento.

Em relação à educação de bebês, a creche se torna espaço para inserção, como expressão de movimento, acolhimento, escuta e atividade humana, mediante a integralidade do educar e do cuidar à luz do conhecimento científico capaz de iluminar as práticas educativas.

Contudo, o movimento de inserção na creche vai além da chegada de um bebê/criança à escola, é oportunidade de relações, de ampliação de vínculos afetivos, de conhecimento de novas pessoas, espaços, culturas; é processo para ser acolhido e acolher, para chegadas, afastamento e reaproximações. Trata-se de tempos para compartilhar sentimentos, desafios e avanços, para ser criança, se fazer adulto como profissional dirigido à humanização na infância e a instituição como lócus desse processo de formação humana. É, assim, a constituição de momentos expressivos de MOVIMENTO, ATIVIDADE e VIDA!

Essas palavras e reflexões tecidas ao longo deste texto têm ponto, mas não ponto final, porque, como pesquisadora e professora atuante em escola dedicada aos bebês, prosseguirei me formando profissional e pessoalmente a partir de apropriações de avanços científicos sobre o objeto do estudo ora apresentado e acerca da unidade das ações de educar e cuidar na creche, considerando conhecimentos sobre

aprendizagem e o desenvolvimento humano nos anos iniciais da vida e do papel do e da professora nesse complexo e desafiador processo.

REFERÊNCIAS

AKURI, Juliana Guimarães Marcelino; KOHLE, Érika Christina; PEREIRA, Marcelo Campos. Cuidado e educação dos bebês e crianças pequeninas: um olhar por dentro da creche. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, MG, v. 19, n. 3, p. 171–192, 2020. DOI: 10.14393/REP-2020-53182. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/53182>. Acesso em: 11 dez. 2022.

AMORIM, Kátia de Souza; ANJOS, Adriana Mara dos; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde T. Processos interativos de bebês em creche. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 25, n. 2, p. 378-389, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722012000200020>. Acesso em: 11 dez. 2022.

AMORIM, Kátia de Souza; VITÓRIA, Telma; ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. Rede de significações: Perspectiva para análise da inserção de bebês na creche. Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil – CINDEDI. **Cadernos de Pesquisa**, nº 109, p. 115-144, março/2000 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Y9SzhW6RvDwGCchqKMT3fKD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2021.

BARCA, Ana Paula de Araújo; TEIXEIRA, Sônia Regina. Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil: concepções para orientar e pensar o agir docentes. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral. (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: Editora CRV, 2017. p. 29-39.

BOVE, Chiara. Inserimento: Uma estratégia para delicadamente iniciar relacionamentos de comunicações. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella. BAMBINI. **A abordagem italiana à educação infantil**. Porto alegre: Artmed, 2002. p. 135-149.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federal do Brasil promulgada em 5 de outubro de 1988**. Imprensa Oficial. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018.

BISSOLI, Michelle de Freitas; AGUIAR, Sinara Narciso de Lima; SILVA, Andréa Drumond Bonetti. Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professores e professoras. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 13, n. 32, p. 410–415, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10145>. Acesso em: 11 dez. 2022.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: Artmed.1998.

BOSSI, Tatiele Jacques; BRITES, Sílvia de Andrade Neves Dias; PICCININI, Cesar Augusto. Adaptação de Bebês à Creche: Aspectos que facilitam ou não esse Período. **Paidéia**, v. 27, p. 448-456, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/qvLNRNcht3kXPdGQJz4JmMR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 dez. 2022.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral. (Org.). **Teoria Histórico-cultural na educação infantil**: conversando com professores e professoras. 1. Ed. Curitiba, PR: CRV, 2017.

DAVIDOV, Vasily Vasilyevich. Problemas do ensino desenvolvimental: A Experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia. **Revista Soviet Education**, v. 30, n. 8, 1988. Disponível em: [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:zKkj-FVU0tUJ:professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/DAVYDOV%2520TRADU%25C3%2587%25C3%2583O%2520PROBLEMS%2520OF%2520DEVELOPMENTAL%2520TEACHING%2520\(Livro\).doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:zKkj-FVU0tUJ:professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/DAVYDOV%2520TRADU%25C3%2587%25C3%2583O%2520PROBLEMS%2520OF%2520DEVELOPMENTAL%2520TEACHING%2520(Livro).doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br). Acesso em: 31 ago. 2022.

GIOVANNINI, Donatella. Características da infância: Diário de uma criança. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella. **BAMBINI. A abordagem italiana à educação infantil**. Porto alegre: Artmed, 2002. p. 170-179.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella ; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução Deyse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia socio- histórica. In: ARCE, Alessandra; DUARTE Newton (orgs). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vygostky, Leontev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006, p. 11-26.

FARIA, Waldirene dos Santos. **O desenvolvimento das funções psíquicas superiores de crianças de zero a três anos**: a atenção e a memória - uma análise histórico-cultural, 2013. 93 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

FERNANDES, Marina Ribeiro da Cunha. **Da família à creche**: narrativas de mães sobre processos de transição de seus bebês, 2014. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

FERREIRA, Marisa Vasconcelos. Os bebês na Educação Infantil: um olhar para as relações creche e famílias. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**. Canoas, v. 22, n. 3, 2017. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/3646/pdf>. Acesso

em: 11 dez. 2022.

GANDINI, Lella; GOLDHABER, Jeane. Duas reflexões sobre documentação. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella. **BAMBINI. A abordagem italiana à educação infantil**. Porto alegre: Artmed, 2002. p. 150-169.

GONÇALVES, Kalyandra Khadyne Imai. **Aprendizagem e desenvolvimento dos primeiros meses aos três anos**: contribuições da teoria histórico-cultural, 2019. 147 f. Dissertação (Mestrado em educação) Universidade Estadual de Maringá, Maringá Biblioteca Depositária: BCE - Biblioteca Central da UEM, Maringá, 2019.

IMBRONITO, Maria Isabel; MACEDO, Adilson Costa; XAVIER, Fabio Henrique da Costa. Espaço da educação infantil: abordagem de Reggio Emília em contexto paulista. **Revista Projetar** - Projeto e Percepção do Ambiente, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 61–75, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/revprojetar/article/view/18334>. Acesso em: 11 dez. 2022.

JACQUES, Rúbia Eneida Holz. **Inserção na creche e relações sociais**: estudo de caso de um bebê recém-chegado, 2014. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

JACQUES Bossi, Tatiele; SOARES, Elenice; SOBREIRA Lopes, Rita De Cássia; PICCININI, Cesar Augusto. Adaptação à Creche e o Processo de Separação-Individuação: Reações dos Bebês e Sentimentos Parentais. **Psico**, [S. l.], v. 45, n. 2, p. 250–260, 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/16283>. Acesso em: 12 dez. 2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Atlas 2003. p. 44- 74.

LANDIM, Sorrana Penha Paz. **Entre Tensões e preposições**: a relação família e creche, 2020. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciência e Tecnologia - Unesp - Presidente Prudente, 2020.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. O desenvolvimento do psiquismo. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIMA, Elieuzza Aparecida de. **Re-conceitualizando o papel do educador**: O ponto de vista da Escola de Vigotski. Orientadora: Suely Amaral Mello. 2001. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

LIMA, Elieuzza Aparecida de; RIBEIRO, Aline Escobar Magalhães; VALIENGO, Amanda. Criança, Infância e Teoria Histórico-Cultural: convite à reflexão. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 67-77, jan./abr. 2012.

MARCOS, Suélen Cristiane; ZAUHYGARMS, Gilza Maria. A formação de um vínculo afetivo entre educadoras e crianças como possibilidade para uma adaptação feliz a creche. **Colloquium Humanarum**. [S. l.], v. 13, n. 3, p. 07–13, 2017. Disponível em:

<https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/1776>. Acesso em: 11 dez. 2022.

MARTINS, Gabriela Dal Forno; BECKER, Scheila Machado da Silveira; LEÃO, Livia Caetano da Silva; LOPES, Rita de Cássia Sobreira; PICCININI, Cesar Augusto. Fatores Associados a não Adaptação do Bebê na Creche: da Gestação ao Ingresso na Instituição. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [S. l.], v. 30, n. 3, p. 241–250, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistapt/article/view/18201>. Acesso em: 11 dez. 2022.

MASSON, Giseli Alcassas. **Os espaços dos bebês na creche: contribuições das produções científicas brasileiras (2009-2018)**, 2020. 154 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

MELLO, Suely Amaral. **A educação das crianças de zero a três anos**. [s/l] [s/d].

MELLO Suely Amaral. **A criança como sujeito da educação desenvolvnte: 10 desafios às práticas docentes de 0 a 5 anos**. [s/l] [s/d].

MELLO, Suely Amaral; FARIAS, Maria Auxiliadora. A escola como lugar de cultura mais elaborada. **Educação**, Santa Maria, v.35, n.1, p. 53-68, jan./abr. 2010.

MELLO, Suely Amaral; SIGULANI, Renata Aparecida Dezo. As crianças pequenininhas na creche aprendem e se humanizam. **Rev. Teoria e Prática da educação**, v. 17, n.3, p. 37-50, set./dez. 2014. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/28206/pdf_67. Acesso em: 12 out. 2021.

MUKINA, Valéria. **Psicologia da idade pré-escolar** - Um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau de. As primeiras relações - uma questão crucial para o bebê. In: **Interações: ser professor de bebês - cuidar, educar e brincar, uma única ação**. Coleção interAções; Editora EdgardBluche Ltda, São Paulo, Bluche, 2012. p. 29-43.

ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau de. A importância do acolhimento ao iniciar a vida fora de casa. In: **Interações: ser professor de bebês - cuidar, educar e brincar, uma única ação**. Coleção interAções; Editora EdgardBluche Ltda, São Paulo, Bluche, 2012. p. 45-60.

PADILHA, Ana Maria Lunardi. Contribuições teórico-metodológicas para o estudo sobre o discurso dos meninos internos em instituição prisional. *InterMeio*, Campo Grande, MS, v. 12, n. 24, p. 104-116, jul./dez.2006.

PADILHA. Ana Maria Lunardi. Quem pergunta precisa saber. *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação, 2008, v. 1, p. 185-193.

PANTALENA, Eliane Sukerth. **O ingresso da criança na creche e os vínculos iniciais**, 2010. 129 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade De São

Paulo, São Paulo, 2010.

PASQUALINI, Juliana Campregher, O sujeito aprendiz da educação infantil: implicações da análise histórico-cultural do desenvolvimento psíquico para a ação pedagógica. In: MILLER, Stela; BARBOSA, Maria Valéria; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima (orgs.). **Educação e humanização**: as perspectivas da teoria histórico-cultural. Jundiaí: Paco Editorial, 2013, p. 189-202.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins.; COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral. Uma teoria para orientar nosso pensar e agir docente na Educação Infantil. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral. (org.). **Teoria histórico-cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p.11- 24.

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

QUADROS, Vanessa da Silva Rocha de. **O tempo no cotidiano da creche**: desafios e possibilidades, 2019. 164 f. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2019.

RAPOPORT, Adrea; PICININI, César Augusto. O Ingresso e Adaptação de Bebês e Crianças Pequenas à Creche. Alguns Aspectos Críticos. **Psicologia**: Reflexão e Crítica Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001, 14(1), p. 81-95. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/prc/a/5GPg5rM88QtThRNMxHFXPb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14/05/2022.

RAPOPORT, Andrea; BOSSI, Tatiele Jacques; PICCININI, César Augusto. Adaptação de bebês à creche aos 4-5 meses de idade: as 10 primeiras semanas. **Psico**, [S. l.], v. 49, n. 1, p. 81–93, 2018. DOI: 10.15448/1980-8623.2018.1.25750. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/25750>. Acesso em: 11 dez. 2022.

RAZUK, Rachel Martins Arenari. **Linguagem e creche**: entre espaços, tempos e relações, 2018. 126 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal Do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

REIS, Lucilaine Maria Da Silva. **Inserção e diálogo**: como crianças pequenas vivenciam sua entrada na educação infantil? 2014. 178 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

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

ROCHA, Priscila da Silva; VALIENGO, Amanda. Resenha: Formação de professores da educação infantil para um cuidar e educar humanizadores. **Devir Educação**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 172–176, 2019. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/159>. Acesso em: 11

dez. 2022.

SEVERINO, Edna Soares. **“Não tenho tempo para esperar a hora”**: um estudo sobre o uso do tempo pelos bebês no espaço da creche, 2018. 104 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Do Sul De Santa Catarina, Tubarão, 2018.

SILVA, José Ricardo. Conteúdos e objetivos da creche à luz da teoria histórico-cultural. **Colloquium Humanarum**, v. 14, p. 254 - 259, 2017. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2017/suplementos/area/Humanarum/4%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o/CONTE%C3%9ADOS%20E%20O%20OBJETIVOS%20DA%20CRECHE%20%C3%81%20LUZ%20DA%20TEORIA%20HIST%C3%93RICO%20-%20CULTURAL.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2022.

SILVA, José Ricardo; LIMA, José Milton de. Índícios, pistas e sinais: interlocução entre professor e bebê na creche. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 01–18, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/rir/article/view/48930>. Acesso em: 11 dez. 2022.

SINGULANI, Renata Aparecida Dezo. **As crianças gostam de tudo-o-que-não-pode**: crianças em novas relações com a monitora e a cultura no espaço da creche, 2009. 185 f. Dissertação (Mestrado em educação) Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Marília, 2009.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do Acolhimento na Escola da Infância**. Campinas: Autores Associados, 2013.

VALIENGO, Amanda; LEANDRO, Sofia; SILVA, Inara Marchi da; NORONHA, Thais Ribeiro de; SILVEIRA, Isabela Franciele; ALVES, Valdinéia Aparecida; PESSOA, Âmali Girardi Nunes. O protagonismo infantil e adulto em uma creche. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 12, n. 3, p. 375-385, 13 dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/11747>. Acesso em: 11 dez. 2022.

VÉNGUER, Leonilda A.; VÉNGUER, Alexander L. **Actividades inteligentes**: jugar en casa con nuestros hijos en edad preescolar. Trad. de Marta Shuare. Madrid: Visor, 1993.

VYGOTSKI, Levi Semenovich. **Obras Escogidas III**. Visor, 1995.

VYGOTSKI, Levi Semenovich. **Quarta aula**: a questão do meio na pedologia. Tradução: Márcia Pileggi Vinha; Max Welcman. PSICOL. USP, São Paulo, v. 21, n. 4. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42022>. Acesso em: 10 out. 2021.

VYGOTSKII, Levi Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2017.