



A CASA TOMBADA

Lugar de Arte, Cultura e Educação

FACONNECT

A RELAÇÃO EDUCADOR, CRIANÇA, CULTURA FAMILIAR E OS MICRO PROCESSOS EDUCATIVOS

Tânia Fonseca Pinto

Trabalho realizado sob a orientação da Profª Dra. MARIA CECILIA PEREIRA DA SILVA, em exigência parcial, para a obtenção do certificado de especialista, como concluinte do curso de Pós-Graduação Lato Sensu "A vez e a voz das crianças: a arte de escutar e conhecer narrativas, linguagens e culturas infantis".

São Paulo

2020

RESUMO

Esse trabalho tem caráter qualitativo e seu principal objetivo é construir um significado sobre as relações que envolvem a criança de 0 a 3 anos, educadores e suas famílias. A pesquisa apresenta, por meio de dois estudos de caso, as experiências observadas e investigadas na escola Pequeno Aprendiz – IEPA, escola particular da Zona Sul de São Paulo, com relação ao dia a dia da rotina escolar, à importância da acolhida da criança e sua família na escola e a criação de vínculo e conhecimento da cultura familiar, como ferramentas fundamentais do educador para a prática pedagógica.

Sugestão de redação

Este trabalho teve caráter qualitativo e seu principal objetivo foi de compreender alguns significados que envolvem as relações das crianças de 0 a 3 anos, as suas famílias e as educadoras a fim de alterar/ modificar algumas barreiras percebidas na fase de adaptação a escola. A pesquisa foi desenvolvida, por meio de dois estudos de caso, na escola Pequeno Aprendiz – IEPA, instituição particular da Zona Sul de São Paulo. As experiências observadas e investigadas com relação registros do dia a dia da rotina escolar, apontam para a importância da acolhida da criança e sua família na escola, a criação de vínculo e conhecimento da cultura familiar, como ferramentas fundamentais do educador para a prática pedagógica. Gerando modificações, aparentemente, simples, mas em profundo diálogo com o que cada criança expõe e necessita.

Palavras-Chave: Crianças. Famílias. Educadoras. Educação Infantil. Rotina Escolar.

ABSTRACT

This qualitative research seeks to construct a meaning about the relationships involving the educator, the child, and the family considering children of 0 to 3 years old, educators, and the child's family. By using case studies, this research presents the experiences both observed and investigated at the Pequeno Aprendiz – IEPA school, a private school in the southern neighborhoods of São Paulo, related to the day-to-day school routine, the importance of the welcoming of both child and family at the school and the bonding and knowledge of the family costumes as fundamental tools for the educator's pedagogical practice.

Keywords: Family. Early childhood education. School routine. Preschool pedagogy.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as crianças que tive o privilégio de conviver e aprender.

Agradeço a alegria e esperança que a infância me traz.

Agradeço a minha criança interna e a de todos os adultos que permitem deixar aflorar o que há de mais puro e belo, do sentimento infantil.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
1.1 Meu percurso na escola.....	8
1.2 Contextualizando: a construção do conceito infância	10
1.3 Criança e família: papéis sociais e a construção de vínculos	12
1.4 A criança, a família e a escola.....	13
1.5 Uma nova história começa: a primeira escola	15
1.6 A escola, os professores e as concepções pedagógicas	17
2 METODOLOGIA	22
2.1 Tipo de pesquisa.....	22
2.2 Participantes.....	22
2.3 Instrumentos de coleta de dados.....	23
2.4 Procedimentos de Campo	23
2.5 O início do processo – Novo ano.....	24
2.6 Ética na pesquisa.....	28
3 INICIANDO O ANO LETIVO. NOVAS RELAÇÕES. NOVOS OLHARES. MUITO TRABALHO	30
3.1 Úrsula.....	30
3.1.1 Úrsula, família e sua rotina. Quem é Úrsula? - Grupo 2	30
3.1.2 Observações da Professora: Úrsula, suas relações e reações no grupo	32
3.2 Retomando os diálogos.....	33
3.2.1 Relatos dos pais de Úrsula.....	33
3.2.2 Transformações de todo o processo	35
3.3 Uma nova situação acontece. Uma nova família e “Seu” Davi - Grupo 2	37
3.3.1 A pesquisa da vida de Davi se inicia com a entrevista da família	39
3.3.2 Um dia de cada vez e cada vez mais	41

3.4 O processo de Davi.....	43
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS.....	47
OBRAS COMPLEMENTARES.....	48

1 INTRODUÇÃO

Uma vez que praticamos para ser observadores perspicazes, podemos focar nossa atenção em nos tornarmos intérpretes habilidosos do que observamos. O que vemos e o que pensamos sobre o que vemos propõe perguntas à nossa mente sobre que ação adotar. Identificar, registrar, levantar hipóteses, perguntar, teorizar, mudar, são todas elas partes do ciclo de descobertas que cada observador segue. (IRWIN; BUSHNELL, 1985, p.15-16)

Nasci em São Paulo, no dia 09 de maio de 1969. A última menina de uma casa de muitas mulheres. Mulheres diferentes, cada uma na sua aptidão, vamos dizer, mas todas muito fortes. Tive uma infância brincante, tudo virava brincadeira, faz de conta e possibilidade de criar. Tudo se deu, por meio dos patins, crochês com o dedo esticado da Tia Nina, as comidinhas no tijolo da tia Leonor, na casinha de boneca de alvenaria, com sacada, tanque do meu tamanho, móveis feitos pelo meu pai e avô e muitas, muitas bonecas. Ora eu era a mãe, ora eu era a professora. PROFESSORA? Sim... Aí começa minha história profissional. O interesse em educar se fez presente em minha vida aos 6 ou 7 anos, pelo que me lembro. A lousa, o giz colorido e o lindo estojo de apagador de madeira, pirogravado com meu nome e flores pintadas pela minha mãe – eram meus brinquedos prediletos.

Na minha lousa, todos os dias, eu desenhava flores com giz colorido nas laterais e seus arabescos, em lindos tons de verde. Minhas bonecas, quer dizer, minhas alunas, sempre em roda. Não tinha graça colocá-las em fileiras e nem umas atrás das outras. A roda já fazia parte de minha vida. Em roda eu dava comidinha para as bonecas. Em roda

eu ensinava a lição. Em roda elas dormiam e em roda brincávamos até o entardecer. Foi nessa roda da vida que cheguei ao Magistério, à pedagogia e hoje, aqui, na Pós: A vez e a voz das crianças¹, que me fez rodar por histórias e por lugares que nunca imaginei passar.

Rodei até chegar em meu tema. Rodei e rodeei pessoas, teorias, situações e, enfim, aqui estou. Rodeada de livros, pesquisas, escritas e uma vontade enorme de elaborar e compartilhar minhas observações e aprendizagens que adquiri nesse percurso da pesquisa sobre as relações existentes entre a escola e família, em prol de uma infância respeitada e vista em sua potencialidade, apresento esse trabalho.

1.1 Meu percurso na escola

Desde antes mesmo de ingressar no magistério, aos 15 anos, já trabalhava em escola de educação infantil, como auxiliar de classe. Fiquei como auxiliar 2 anos, em uma escola de educação infantil. Transitei por turmas de 4 meses a 6 anos. Quando me formei professora em 1989, assumi minha primeira turma, no antigo primário.

Eram 3 turmas de 2ª e 3ª séries, lecionava aula de português e Estudos Sociais e outra professora dava aula de matemática e ciências. A escola que eu trabalhava tinha uma visão de educação muito diferente da minha, pois era um método tradicional, cheio de regras muito rígidas, pouco se ouvia os profissionais e muito menos as crianças. Foi nesse momento que meu desejo de fazer uma educação diferente tomou conta de mim!

Eu não queria aquele modelo de educação em minha vida. Eu não acreditava que aquela relação distante entre os saberes e não saberes, entre profissionais da educação, famílias e crianças, sem diálogo e afeto, seria o normal da educação. Tive a oportunidade de vivenciar a coordenação pedagógica de uma escola e também a função de diretora escolar, até que em 2012, tive a oportunidade de comprar a minha escola, a qual sou

¹ A vez e voz das crianças. Curso de pós graduação realizado pela A Casa Tombada e Universidade FACON

grata e realizada por poder, pelo menos tentar, fazer um trabalho diferente de tudo o que vivi e investir na educação a qual acredito.

São 36 anos de experiências e vivências e esta longa jornada me mostrou a importância do diálogo e aproximação do professor e família.

Durante todo esse tempo de atuação profissional, como educadora, convivi com muitas crianças e famílias e esse convívio me fez compreendê-las como seres ativos, competentes, construtores do conhecimento e participantes de seus próprios desenvolvimentos, por meio das interações e situações de vida. A relação que criei com essas famílias, permitiu que elas compartilhassem comigo as histórias de suas infâncias, de conceitos que tinham sobre escola, infâncias e as relações existentes.

As dúvidas e angústias que permeavam o momento de ingresso na vida escolar eram tão intensas, e tantas questões envolviam essa situação, que não foi possível apenas observar e esperar para orientar a equipe, realizando assim um papel mais burocrático de diretora escolar. Passei a interagir mais ativamente com os professores e as famílias, com o objetivo de tentar achar o elo que pudesse ser o ponto fundamental para o bem estar da criança, que estava no meio de todo esse processo.

Como professora, coordenadora e diretora, fui compreendendo que, se não criasse um vínculo com as famílias das crianças, não conseguiria compreender os comportamentos e reações delas, mediante situações cotidianas, ainda mais por se tratar de crianças de 0 a 3 anos que ainda não conseguiam verbalizar seus sentimentos por meio das palavras, fazendo com que eu tivesse de compreender seus diversos universos e manifestações por meio de suas reações corporais e gestos.

Desta forma, a escuta atenta, ou seja, o olhar da professora frente a cada criança, em suas reações e linguagem não verbal, na busca de compreender seus universos e suas potências, se faz um possível caminho de chegada às diversas culturas familiares presentes na escola, bem como o entendimento dos hábitos herdados, necessidades das crianças e seus comportamentos, evitando rotular ou julgar o que está se passando com cada uma delas.

Com o tempo dedicado à educação, fui percebendo que muitas dificuldades que as crianças apresentavam no processo de aprendizagem, assim como na adaptação com as novas pessoas e espaços, estavam diretamente ligadas às condutas familiares que colidiam com a proposta pedagógica da escola. Propostas essas que eram de liberdade, de respeito a rotina e ao tempo de maturação do processo. Tempo e pressa, ansiedade e cautela, são questões que aparecem nesse momento e precisam ser acolhidas e dialogadas.

Alguns pais de meus alunos não conseguiam perceber que as suas ações dificultavam o desenvolvimento emocional ou cognitivo de seus filhos, por serem ou muito controladores, ou autoritários, ou repetirem os modelos que aprenderam com seus familiares, por medo ou ainda por culpa, e não reconheciam a criança como indivíduo. Partindo dessas questões, não posso deixar de articular um diálogo entre os contextos históricos culturais dos três elementos fundamentais dessa pesquisa: crianças, educadoras e família.

1.2 Contextualizando: a construção do conceito infância

Importante iniciar este capítulo com pequenos recortes sobre a história da infância e de como foi construído o conceito e o respeito à essa fase da vida.

A história nos ensina – ou deveria ensinar – a não repetir, a não voltar a cometer os mesmos erros e a avaliar e contar com exemplos inspiradores para avançar e melhorar, como diz a antropóloga Adriana Friedman em seu artigo “Infâncias sem fronteiras: Interlocução entre história, educação e outras áreas do conhecimento”.

Embora o tema infância ainda seja fonte de pesquisa e luta por educadores, antropólogos, psicólogos e outros profissionais que se dedicam ao estudo sobre o processo de desenvolvimento infantil, suas características e o reconhecimento da autoria social da infância, não há como falar dela nos dias atuais e tentar compreender todo o percurso, sem adentrar ao seu processo histórico de construção e reconhecimento.

Até o século XII as crianças não eram reconhecidas como pessoas, não tinham direitos e tampouco eram reconhecidas suas necessidades. Eram vistas como objetos, vendidas ou usadas como reféns políticos e, também, como forma de pagamento das dívidas. As crianças moravam e eram cuidadas pelas amas de leite dos 2 aos 7 anos, e após esse período eram entregues às famílias. Porém, as mesmas não tinham relação com aqueles “seres”, já que não havia sido constituído vínculo afetivo e nem conhecimento de quem realmente aquelas crianças eram, como pensavam e do que necessitavam.

Muitas crianças eram abandonadas pelas famílias, dependendo do gênero e se tinham alguma deficiência. O infanticídio era comum nessa época, e as justificativas eram diversas: se a criança fosse filho ou filha ilegítima, se nascesse com alguma deficiência, se chorava muito ou pouco, se tivesse característica diferente dos padrões da época e, muitas vezes, se nascesse menina.

O abandono, a desatenção e a exploração da criança ainda eram muito fortes nesse período. Por conta desse cenário, a igreja interviu nessas condutas das famílias, e então começou a nascer o sentido da compaixão e ternura por elas. Com esse movimento proposto pela igreja, inicia um novo olhar para a capacidade de reconhecer as necessidades da criança por alguns pais, mesmo que parte da sociedade ainda olhasse para ela como um bem material.

O conceito de infância foi construído pouco a pouco, e somente a partir da Idade Média, no século XII, a figura de criança/infância começa a ser percebida, como nos apresenta a obra iconográfica produzida pelo historiador francês Philippe Ariès²: *História Social da Criança e da Família*.

Vale salientar que sua obra se tornou fonte de pesquisa a partir do fim do século XVI e durante o século XVII, pois nela considerou a infância como sendo uma construção social no decorrer da história ocidental, a qual deveria ter tratamento diferenciado, dado

² ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1981.

que, conforme citado anteriormente, até o século XII inexistia essa possibilidade devido à falta do conceito de infância. Apenas no século XII surge a palavra infância na Europa e niñez na Espanha (1220-1250), validando assim o reconhecimento do sujeito criança. Ocorre que, embora a criança começasse a ser reconhecida, ainda era tratada como mini adulto.

Havia uma cobrança pelo comportamento adultizado, pois não conheciam o desenvolvimento infantil, as necessidades e capacidades de cada fase da infância. Desde pequena, a criança era orientada a um ofício, que na maioria das vezes era o ofício da cultura familiar ou para a guerra. Tudo o que era ensinado para a criança não tinha a conotação de educação, de educar, e sim de treinamento. Já entre os séculos XVI, XVII e XVIII, o conceito de infância passou a ser tema de interesse, de estudo e respeito.

Nesse sentido, a figura da criança evolui de um total abandono afetivo e de cuidados, de uma visão de bem material e exclusão social, a uma idealização de infância romântica. Após todo esse percurso, muitos aspectos sobre as características, necessidades e particularidades da infância foram sendo discutidos e surgiram novas visões de infância e suas relações com a família e a educação.

1.3 Criança e família: papéis sociais e a construção de vínculos

No final do século XVIII, início do século XIX, alguns fatos importantes ocorreram para que a figura da infância tivesse maior significado. Como os pais começaram a se interessar pelas crianças e pela educação das mesmas, elas passaram a ocupar um lugar na família.

As crianças começaram a ser amamentadas pelas próprias mães, propiciando um estreitamento do vínculo afetivo, um surgimento de novos sentimentos e interesses pelo universo da criança. Um outro ponto importante é que, pelo fato de a criança ser amamentada pela mãe e o vínculo afetivo ser fortalecido, a mortalidade teve redução significativa, surgindo então a pediatria, como ciência médica para a infância.

(...) Foi neste século que o poder público começou a pensar nas crianças e nas suas necessidades, início de grandes mudanças. Já não era tão comum corrigir ou formar hábitos: as crianças passaram a ser menos castigadas e reprimidas. Essas mudanças exigiam muito tempo de dedicação e diálogo por parte dos pais, sobretudo nos seis primeiros anos de vida.

Para dar boas condições para que as crianças conseguissem alcançar seus objetivos no seu dia a dia, os pais passaram a brincar mais com elas, ficaram mais a disposição, tentaram interpretar seus conflitos emocionais e passaram a proporcionar objetos adequados aos interesses da criança... (FRIEDMANN, 2020)

Com todo esse processo de mudança, adequações e acomodações nas estruturas sociais, houve um refinamento no pensamento e no comportamento da sociedade, pois não tem como dissociar o desenvolvimento da mente humana e a acumulação de experiências, do aperfeiçoamento da forma de viver.

Nesse cenário, surge a psicologia dando lugar a subjetividade da criança e suas competências, bem como fortalecendo a importância de as famílias criarem crianças seguras, guiá-las e socializá-las. A família começa a ocupar um lugar nessa nova cultura e a desenvolver uma vida em sociedade, de forma mais coletiva, em decorrência da nova estrutura, que passa a declarar uma família como grupo social e de participação coletiva.

Da mesma forma em que a família começa a vivenciar todo o processo de desenvolvimento da infância, inicia nesse momento, o desejo e a preocupação de oferecer às crianças uma preparação para a vida. A tarefa de assegurar tal afirmação é atribuída à escola.

1.4 A criança, a família e a escola

No final do século XVIII e início do século XIX, surge Rousseau (1712-1778), um filósofo iluminista francês, que traz uma visão romântica da criança e o conceito da inocência original, apresentando uma política educativa e reafirmando a valorização da família na educação da criança.

Rousseau utiliza de novas ideias para combater as que prevaleciam na época, principalmente a de que a educação da criança deveria ser voltada aos interesses do

adulto e da vida adulta. Introduce a concepção de que a criança é um ser com características próprias e, desse modo, não podia ser vista como um adulto ou a partir de seu pensamento.

Em decorrência da valorização da criança como um ser ativamente social e coautor de sua história e da história de uma sociedade, nasce a preocupação em se criar um espaço reservado e adaptado para as necessidades da criança pequena. Essa preocupação, na verdade, estava muito mais ligada às necessidades assistencialistas do que pedagógicas, já que a sociedade passava por mudanças nas estruturas familiares.

No século XX, com a entrada da mulher no mercado de trabalho, fator preponderante nesse processo, surge a obrigatoriedade da escola. Além disso, este cenário se expandiu com o sistema capitalista, a urbanização e o processo de industrialização, como coloca Didonet (2001, p. 12):

As referências históricas da creche são unânimes em afirmar que ela foi criada para cuidar das crianças pequenas, cujas mães saíam para o trabalho. Está, portanto, historicamente vinculada ao trabalho extradomiciliar das mulheres. Sua origem na sociedade Ocidental, está no trinômio mulher, trabalho e criança. Até hoje a conexão desses 3 elementos, determina grande demanda, da organização administrativa e dos serviços da creche.

Há nesse trinômio, como cita Didonet, uma relação que deve ser vista e avaliada com muito apreço e cuidado, pois no meio de duas instituições potentes, como escola e família, há uma criança, que pelo próprio desenvolvimento humano, ainda não possui autonomia suficiente para prosseguir com seu desenvolvimento, sem o auxílio da família e da escola, dando continência a esse processo.

Por ser reconhecida a fragilidade das crianças, a escola se torna um meio de protegê-las da vida a que eram submetidas, no caso, tratados como mini adultos, e passam a se preocupar com a formação moral, cristã e intelectual.

Por muito tempo a escola excluía as crianças pequenas e juntava outras crianças, de várias idades, sem se preocupar com o desenvolvimento cognitivo, características e

necessidades de cada idade. Diferente das propostas atuais de agrupamentos, a política adotada pelas escolas, de certa forma, discriminava as crianças muito pequenas, as quais eram consideradas incapazes e fracas, principalmente aquelas pertencentes às classes baixas, justificando a entrada para a escola de forma tardia e por esse motivo, agrupavam com as crianças maiores com as menores, com o intuito de não terem (a escola) que se preocupar em desenvolver um trabalho respeitoso com os menores. As crianças pequenas apenas repetiam o que os maiores faziam ou ficavam juntos.

Já, no século XXI, algumas crianças ocupam um novo lugar e uma posição constituída e legítima. Essas crianças, as quais começam a serem vistas em suas características e possibilidades, adquirem seus lugares na família, e logo, o respeito pela sua posição. Ainda existem concepções equivocadas sobre o papel da escola, dos educadores e das famílias, isso porque, muitas vezes, as responsabilidades legítimas de cada instituição, são atribuídas de forma equivocada entre as mesmas. Quanto mais a relação família e escola for baseada na confiança e transparência, mais a criança se tornará segura e confiante.

1.5 Uma nova história começa: a primeira escola

A família é o primeiro ambiente social que a criança vive após o nascimento.

Mesmo que a criança vá para a creche por volta dos 4-6 meses de vida, ela já possui uma vivência, assim como já adquiriu hábitos que seu primeiro grupo social apresentou à ela. Além da rotina, há também as heranças signas, que são os dogmas, crenças das histórias familiares, hábitos e concepções de vida.

Quando a criança passa a conviver com um novo grupo social, muito mais coletivo que o seio familiar, há necessidade de ajustes emocionais e de hábitos. Não podemos pensar na escola apenas como o local onde se aprende a ler e a escrever. A escola é um local de desenvolvimento integral das crianças que diariamente convivem com toda a complexidade da escola.

[...] A educação integral defende que a qualidade das propostas educativas deva estar direta e necessariamente ligada à capacidade de garantir o desenvolvimento pleno dos estudantes, atendidos nas suas múltiplas dimensões formativas. Isto é, não apenas em sua dimensão intelectual mas também nos seus aspectos físico, emocional, social e cultural. Tal desafio, por sua complexidade, não pode ser respondido apenas pela escola. A tarefa de educar integralmente deve fazer parte de um projeto coletivo, em que novos agentes são articulados aos processos educativos, e novas e diversas oportunidades educativas são garantidas a partir da integração de tempos, espaços e recursos. Além disso, ao considerar a centralidade dos sujeitos da aprendizagem, a Educação Integral reconhece as especificidades de cada etapa como elemento fundamental para a formulação e implementação de qualquer projeto educativo. E este aspecto ganha especial relevância na infância. Ora, ao falar de integralidade, e de multidimensionalidade, é preciso reconhecer a infância como um ciclo de vida próprio, no qual a criança deve ser entendida nas suas identidades, como produtores de uma cultura própria (KRAMER, APUD GOULART, 2016).

Nesta compreensão, se entende a família e a escola como base social no período da infância e que, ao alinharem os papéis, possuem grande chance de contribuírem para o desenvolvimento integral de cada criança. Ambas, escola e família, possuem responsabilidades na formação das crianças, cuidando e educando, mesmo que possuindo funções diferentes.

Como as crianças ainda possuem necessidades de cuidados dos adultos, em que sua autonomia é restrita à sua condição humana, os adultos que convivem e cuidam delas, precisam estar em sintonia nas ações. Se o grupo familiar e o grupo social (escola) não estiverem em consonância, o risco dessa criança apresentar dificuldades, seja no comportamento ou no desenvolvimento, é muito grande.

Quando a escola recebe uma criança, recebe também uma família, que tem expectativas, angústias, e vê na escola, formada por seus integrantes, uma parceria na educação e criação de seus filhos. Isso ocorre prioritariamente quando falamos das crianças que ficam em período integral, onde o convívio diário passa a ser maior com os educadores/educadoras do que com os próprios pais. Nesse caso, os educadores/educadoras passam a exercer o papel de figuras parentais.

1.6 A escola, os professores e as concepções pedagógicas

A criança de 0 a 3 anos, necessita de espaço físico e emocional para se desenvolver, experienciar e vivenciar com o corpo, todos os sentidos, por meio das relações pessoais e ambientais. Neste sentido, Winnicott (1978) aponta que o professor precisa perceber que se encontra diante de uma psicologia complexa de crescimento e de adaptação infantil, por isso o mesmo é fundamental na constituição psíquica do sujeito, complementa dizendo que:

“[...] se quisermos julgar a maneira como um ser humano trata com seus semelhantes e ver, como se edifica sua personalidade e vida, não podemos dar ao luxo de deixar de fora o que se sucede nos 1^{os} anos, meses e dias de sua vida.” (WINNICOTT, 1978, p.116).

A criança fará a leitura de mundo mediante as experiências que ela tiver nos primeiros anos de sua vida. Quando o bebê ou criança bem pequena entra na escola, a função materna passa a ser exercida pela educadora ou pelo adulto educador, porém não podemos esquecer que ela já teve uma experiência emocional e de cuidados (toque, jeito de cuidar, sensações) com o adulto que a cuidou.

Para Winnicott, cada ser humano traz um potencial inato para amadurecer, para se integrar; porém, o fato de essa tendência ser inata não garante que ela realmente vá ocorrer. Isso dependerá de um ambiente facilitador que forneça os cuidados de que precisa. No início da vida, esse ambiente é representado pela mãe suficientemente boa. É importante ressaltar que esses cuidados dependem da necessidade de cada criança, pois cada ser humano responderá ao ambiente de forma própria, apresentando, a cada momento, condições, potencialidades e dificuldades particulares. (CHINALLY, 2017)

A vivência de pai e mãe com seu filho é uma experiência completamente diferente, permeada pela história, valores e cultura de cada um. Sendo assim, a criança já carrega um acervo dessa cultura familiar e, ao ingressar na escola, possui experiências que precisam ser reconhecidas pelos profissionais, essencialmente pela professora. Há nessa situação um respeito à criança, à sua vida e ao seu contexto histórico, mesmo que por um breve tempo de vida.

Do ponto de vista do bebê, ou de uma criança bem pequena, estar em uma escola não é tarefa simples para ela, pois ela precisa descobrir o coletivo, como viver em grupo, conviver e compartilhar com outras pessoas, situações e frustrações diferentes do contexto familiar. Exatamente por essa nova situação que o professor, embora sem vínculo parental, torna-se uma figura de referência, responsável pela continuidade dos cuidados e do educar.

O afeto é essencial para todo o funcionamento do nosso corpo, nos dando coragem, motivação, interesse e contribuindo para nosso desenvolvimento. São pelas sensações que o afeto nos proporciona saber quando algo é verdadeiro ou não. Principalmente para a criança, o afeto é importantíssimo, pois ela precisa sentir-se segura para poder desenvolver seu aprendizado, sendo necessário que o professor tenha consciência de como seus atos são extremamente significativos nesse processo, porque essa relação aluno-professor é permeada de afeto, e as emoções são estruturantes da inteligência do indivíduo (WALLON, 1995)

Wallon (1879-1962), filósofo, médico, psicólogo e político francês, afirma que a emoção, antes da linguagem, é o meio utilizado pelos bebês ou crianças bem pequenas para estabelecer uma relação com o mundo externo. Os movimentos de expressão evoluem de fisiológicos a afetivos, em que a emoção cede terreno aos sentimentos e, depois, às atividades intelectuais. Acredito que não há como pensar no respeito à primeira infância, no ambiente escolar, se não pensarmos em todos esses aspectos: cultura familiar, reconhecimento do papel do educador, afetividade, vínculo e conhecimento profundo do processo de desenvolvimento humano.

Diante dessa afirmação, e em um diálogo entre os contextos históricos culturais dos três elementos fundamentais dessa pesquisa: Criança, Escola na figura do educador(a) e família, bem como o meu desejo de compreender estas relações dentro da Escola Pequeno Aprendiz – IEPA, a qual tenho um envolvimento profundo, envolvi-me na observação e investigação diária das rotinas das famílias, das crianças e dos educadores. A cada dia que passava, muitas perguntas apareciam e eu comecei então a buscar respostas para elas.

Minhas observações me fizeram mudar o lugar que habitava enquanto diretora. Muitas perguntas começaram a permear minha rotina, e me alimentavam de novas descobertas e instigavam a buscar conhecimento mais profundo. As inquietações seguidas de muitas perguntas me fizeram compreender que os três pilares observados - Criança, Escola e família - formavam a tríade da minha pesquisa e então parti para a busca dessas respostas.

Por onde começar? As perguntas me permeavam e a cada dia que convivia mais com aquelas crianças bem pequenas e as relações que estavam em torno delas, com educadores e famílias, me fizeram seguir. Primeiro ponto sobre as crianças: O que preciso saber? O que é relevante observar, já que tudo que as envolve me interessa?

Não era apenas observar o comportamento das crianças, mas o que gerava determinados comportamentos delas. Quais questões estavam envolvidas naquele cenário diário?

Minhas investigações deram início com as seguintes perguntas:

a) sobre as crianças

Acreditando que uma criança não é uma tábula rasa e que, mesmo com pouco tempo de vida, ela já possui marcas, hábitos e experiências pela convivência com os adultos até entrar na escola, as perguntas que me moviam eram:

- Quando uma criança entra na escola, qual sua história de vida?
- O que ela carrega consigo entre hábitos e cultura familiar?
- O que move essa criança a criar um vínculo tão profundo com os educadores(as) que convivem com ela? O que ela pode sentir? O que pensa sobre essas relações?

b) o olhar do educador

Não eram só as ações e reações das crianças que me mobilizavam, mas também o comportamento dos educadores. Pensando ainda nas crianças, quis saber como esses educadores enxergavam esse momento de acolhida, o que

pensavam sobre esse processo e até onde o discurso pedagógico estava coerente com o comportamento deles.

Parti então para as seguintes pesquisas:

- Quais observações e escutas ele ou ela faz dessa relação criança e família?
- Que aspectos do comportamento dessa criança é fonte de observação?
- Como enxerga o momento em que está na aquisição de vínculo, e o que propicia para essas situações com intuito de aprendizagem mútua?

c) fonte de dados: Família

Para fechar a tríade da pesquisa, e por saber que não há como investigar a vida da criança se não tivermos o acesso a quem as cuidou, ou seja, diálogo e vínculo com a família dessa criança, fui a campo na maior fonte de dados dessas crianças: a Família.

O convívio com elas, diariamente, me permitiu a busca das respostas para os questionamentos a seguir:

- Por que a família decidiu colocar a criança na escola e como essa família está sentindo esse processo?
- Quais são suas expectativas em relação a escola? E a educadora?
- Que falam para essa criança ao deixá-la na escola?
- Qual a rotina da família?

Iniciei a pesquisa, em paralelo com as educadoras, pois precisava costurar essas observações e começar a compreender esse processo lindo e rico da trajetória da primeira experiência social das crianças fora do contexto familiar.

Sabendo da importância dos primeiros contatos com o mundo externo, das leituras que a criança faz do ambiente em que vive, da minha valorização nas relações de transparência entre escola e famílias, busquei as respostas para as seguintes perguntas:

d) relação escola, criança e família

- Quais são as experiências que a família e a escola estão propiciando para essa criança e elas se complementam ou colidem?

- Quais as consequências disso tudo, na construção da identidade dessa criança e de seu desenvolvimento cognitivo?

Muitos conhecimentos estão sendo gerados na área da educação e nas múltiplas disciplinas ligadas a ela, como psicologia e neuropsicologia, com o objetivo de contribuir para o reconhecimento dessa criança bem pequena como sujeito, e promover o respeito pela sua cidadania, entre eles Emmi Pikler (Pediatra húngara – Abordagem Pikleriana), Anna Tardos (Psicóloga e Doutora em psicologia Infantil – filha de Emi Pikler), Adriana Friedmann (Doutora em antropologia, Mestre em educação e Pedagoga – Fundadora do Mapa da Infância no Brasil), Alfredo Hoyelos (Doutor em Filosofia na Espanha, Especialista em Formação de Professores na Educação Infantil).

A importância do olhar para essa criança como cidadã, que é autora de seu próprio desenvolvimento, pelo brincar livre, pelo respeito à individualidade e tempo de cada criança, pelas descobertas propiciadas pelo espaço pensado para elas, e não menos importante, as relações com os adultos que estão diretamente ligadas à ela, são os pontos principais desses estudos.

[...] A criança é capaz de aprender de forma autônoma, porque realiza ações competentes, aprende a observar, a usar seu corpo de maneira econômica, aprende a aprender de forma competente. Porém, não pode ser competente se não está unida à pessoa adulta da qual, por sua vez, depende; se não tem uma relação profunda com essa pessoa, que lhe dê sentimento de segurança, que é a base para um estado afetivo de bem estar (Tardos, 2008, p.51).

Assim cabe ao professor e à escola buscarem conhecimentos nas diversas áreas, com a intenção de propiciar espaços para que, as crianças bem pequenas e as famílias consigam se expressar e sentirem-se seguras para se desenvolver de forma global.

2. METODOLOGIA

2.1 Tipo de pesquisa

Essa pesquisa é qualitativa, visto que teve caráter exploratório e buscou aspectos subjetivos, percepções, entendimentos e interpretações sobre as relações entre educador, criança e família. Visa também discutir as situações que permeiam a relação cotidiana entre criança, família e escola, compreendendo que a construção do vínculo e da aprendizagem dessa criança é perpassada não apenas pela escola, mas principalmente pela relação dela com a família.

Saliente-se ainda que, justamente por se tratar de estudo qualitativo, o objetivo reside mais em se “aprofundar no mundo dos significados” expressos a partir da coleta das informações do que com a possível generalização destas (MINAYO, 1993, p.22)

2.2 Participantes

Participaram dessa pesquisa: duas famílias compostas por Pai, mãe e uma criança. Pai e mãe em torno de 25 a 30 anos.

As crianças. Filhos únicos, ambos com 2 anos e meio. 1ª vez na escola.

Educadoras: Duas professoras que atuavam diretamente com as crianças e famílias, pois são professoras titulares das turmas. Ambas ingressaram na escola, no mesmo ano da pesquisa, 2019. Essa situação, a de serem novas na escola, foi de tamanha riqueza, pois assim como as crianças, que ingressaram na escola no referido ano, as professoras também, o que promoveu o elemento motivador da pesquisa: as relações humanas e a criação de vínculos.

2.3 Instrumentos de coleta de dados

Observação

A observação sempre foi o ponto de partida dessa pesquisa, mas não teria nenhuma lógica pesquisar sobre relações e relacionamentos sem se envolver no diálogo e na troca de conhecimento. A observação me levou para o diálogo permeado pelas perguntas norteadoras dessa pesquisa e, assim, fui tecendo os novos passos e as novas inquietações.

2.4 Procedimentos de Campo

Diariamente recebia as famílias e as crianças na entrada da escola e os acompanhava até o espaço preparado para a acolhida das crianças. Observava as relações entre as educadoras e os familiares/adultos, que acompanhavam as crianças.

Observava como os adultos se cumprimentavam, como reagiam com a criança, quais argumentos usavam e se era preciso muito convencimento para a criança se envolver com as propostas e com o espaço. Observava a criança com as educadoras e com os familiares.

Não fazia nenhum registro nesse momento, pois não conseguia ser apenas a pesquisadora, afinal eu sou a diretora da escola e, numa escola, muitas coisas acontecem ao mesmo tempo. Porém, após as observações e atuação, ia para minha sala e registrava em meu caderno de campos as impressões e os dados coletados.

Após as observações, buscava afunilar o vínculo, por meio de conversas direcionadas por perguntas, que me traziam subsídios para meu entendimento e que me ajudassem a compreender qual o melhor caminho a seguir, para orientar, não só as educadoras e famílias, mas prioritariamente construir o melhor ambiente para as crianças. Um ambiente acolhedor e tranquilo.

Iniciava a conversa sempre oferecendo uma água ou um café para o familiar/adulto, como forma de acolhimento e após perguntava como ele ou ela, estava se sentindo com a adaptação, quais eram as percepções que estava tendo sobre o momento, o que esperava da adaptação, como se sentia ao presenciar o choro da criança, o que desejava para aquela criança com a escola, e assim, ia costurando o diálogo e passando as informações da visão da escola.

Eram momentos ricos e de muita profundidade, pois conseguia acolher e apresentar as intenções e identidade da escola. Momentos de conhecermos uns aos outros.

O mesmo eu fazia com as educadoras, enquanto estavam com a criança e famílias em adaptação, perguntavam como se sentiam, quais as percepções que estavam tendo com a criança e com os familiares. Com as informações e percepções dos dois lados, podia ajustar as expectativas e criar possibilidades de diálogos entre educadoras e familiares, pois eu fazia o papel de elo entre eles.

Das inquietações e observações surgiram possibilidades de troca de experiências por meio de reflexões, entrevistas e a necessidade de articular um diálogo entre conhecimento e afeto, como dimensões mutuamente inseparáveis.

Partindo dessa premissa e das observações que surgiram entre os familiares e eu, assim como com os educadores, pude traçar meus planos e ações. Não havia um rigor na observação e tampouco nos registros, pois a rotina dessas crianças e famílias observadas, também não eram rígidas, o que tornou minha pesquisa leve e fluida.

2.5 O início do processo – Novo ano

Fevereiro de 2019. Início das aulas. Mês de adaptação e acolhida das famílias e das crianças.

Primeiro contato com esse novo mundo, tanto para as famílias, quanto para as crianças e os(as) professores(as).

Escola pronta, ambiente preparado para as novas realidades. Música ambiente. Organização do espaço para a acolhida. Direção, coordenação e equipe de apoio recebendo as crianças e as famílias, respeitando o tempo de cada um.

Os dias vão passando, cada um com seu jeito. Cada um com seu ritmo.

Acredito que a escola seja um local de retroalimentação das relações e nesse momento de adaptação, onde tudo é novo, a escola e sua equipe, assim como as famílias e crianças, vão se conhecendo, tecendo relações e diálogos. Com o passar do tempo, começo a observar atentamente as linguagens verbais, corporais e os olhares entre todos os envolvidos nesse trânsito de adaptação.

Observar não é fácil, tem que ter uma preparação interna, deixar as teorias e pré-conceitos de lado. Principalmente para mim, que sou da ação, do fazer e acreditando que pela minha experiência eu faria isso ou aquilo, reconecto-me com o meu papel de pesquisadora, de observar as relações que envolvem esse lugar de troca, de aprendizagem de novas relações e, a cada momento, lembrando que a criança deve ser meu sujeito de estudo, meu olhar deve ser para ela.

Deparo-me com o sentimento de que observar quebra o padrão do que penso e sei sobre a prática pedagógica. Descubro em mim uma mudança interna. Algo tem se transformado dentro de mim, e descobro que não sou mais tão somente a diretora, mas também uma pesquisadora.

O tempo passa e alguns casos me chamam atenção, pois já era tempo da adaptação estar em um outro momento. Nas reuniões individuais com as professoras, que chamamos de orientações e ocorrem semanalmente, levantamos todas as possibilidades do “insucesso” daquele momento, com algumas crianças e famílias.

Em especial, dois casos (duas crianças de 2 anos e 4 meses), me fizeram aprofundar na pesquisa, pois não havia uma linearidade das reações da criança. Ora parecia ser “birra”, como dizia a mãe, ora cansaço, mas algo me levava a um lugar mais

profundo e complexo. Algumas perguntas fomentavam minhas dúvidas e iniciei uma pesquisa de campo.

a) Observações com as mães/famílias

Todos os dias acompanhava a entrada dessas crianças com suas mães ou com o adulto que as trazia à escola, e por todo o tempo que elas ficavam na escola. Acompanhava-as em todos os espaços, até a saída. Observava como chegavam, se vinham de carro ou a pé, qual era a fala das mães ao chegarem na escola e quais as linguagens corporais que se apresentavam ali.

Quanto tempo demoravam para conseguir deixar a criança sob a responsabilidade da educadora e se conseguiam ou não, bem como se precisavam de ajuda ou não, no apoio emocional.

Qual era a fala que as mães tinham ao se encontrar com a educadora e como se relacionavam com as crianças nesse momento?

Qual “discurso” ofertavam à criança? Era um discurso tranquilo, intenso, cheio de animações irreais, ou algo pesado, tenso, do tipo: “TENHO QUE TRABALHAR”, demonstravam culpa pela situação da criança estar na escola ou era uma situação/decisão consciente de todo o processo que passariam?

Nessas observações, ficou claro para mim de como o corpo fala. De quantas mensagens são passadas por meio não verbal, assim como quantos estigmas há nas relações humanas.

b) observações com as crianças

A observação tenta ir além do olhar e da percepção, para que possamos nos mover a um lugar de perceber o que acontece, para não ficarmos na superficialidade.

Minhas observações primeiramente tentaram entender as relações que as crianças estavam inseridas. Com as observações citadas acima com as mães,

fui anotando tudo, como por exemplo, como a criança chegava na escola: no colo, no carrinho ou andando?

Se trazia algum objeto transacional, se chegava usando chupeta ou se era ofertada a chupeta depois que já estava na escola.

Quando a criança via a educadora(s) qual era a sua reação. Se precisava de um tempo maior para se aproximar a ela(s) ou se assim que a avistava, já procurava por sua atenção.

Observava também qual a reação da criança quando via a(s) educadora(s) com a mãe. Conseguia manter a relação ou retomava para o colo da mãe, como se estivesse se sentindo culpada por querer desbravar novos mundos.

E essa mãe, como reagia?

A reação das crianças na mudança dos espaços foi fonte de pesquisa. Quais espaços gostavam mais? Tinha algum espaço que não queria sair ou não queria ficar?

Todas essas observações me levaram a perguntas. Essas perguntas foram sendo compartilhadas com as mães e educadoras. Queria saber qual era a visão delas, antes de tirar minhas conclusões.

c) observações com as educadoras

Da mesma forma como observei as crianças e mães/pais e cuidadores, foi preciso observar as educadoras e suas reações frente a essas situações adaptativas.

Qual o movimento que a educadora fazia para acolher essa criança e essa mãe?

Como ela se relacionou com a criança? Gestualmente? Corporalmente?

Utilizou estratégias e recursos como brinquedos, músicas ou apenas diálogo?

No decorrer dos dias, frente às diversidades e resistências que ocorreram, fez mudança de estratégia? Utilizou de novos discursos?

Qual o tom de voz com a criança? E com o adulto que acompanhava a criança nesse momento? Estreitou laços? Fez perguntas? Quis saber maiores detalhes?

Qual o lugar que essa educadora está tomando?

Está sendo criado vínculo com essa criança? E com a família?

A finalidade da observação e de perguntas é compreender em sua complexidade os diversos aspectos para poder ajustar as intervenções de modo adequado e singular a cada criança, ou a cada dupla criança/cuidador, implicado nesse processo de adaptação.

2.6 Ética na pesquisa

Os nomes das crianças, que aparecem nas observações e relatos descritos nessa pesquisa são fictícios, como forma de respeitar o sigilo das situações familiares.

A relação de confiança que tenho, como diretora da escola em que a pesquisa foi realizada, permitiu colher dados muito mais relevantes do que eu mesma esperava. Sempre tive a certeza de que a afetividade e transparência nas relações propiciavam um ambiente confortável e promissor de aprendizagem e a cada diálogo com a equipe e famílias das crianças, fui tendo a certeza de que esse era o caminho.

Em minha rotina já é estabelecido o tempo para brincar e conversar com as crianças. Diariamente transito pela escola, participando das produções e brincadeiras das crianças. Sempre pergunto o que estão fazendo, quais atividades ou propostas desenvolverão e, o mais gratificante, é que sou convocada a participar da rotina delas, por elas.

Essa afetividade instalada nas relações com as crianças e meu convívio diário me permitiu criar vínculo com facilidade.

Pelo mesmo motivo, ou seja, a minha participação efetiva na rotina da escola, propiciou muitos encontros e diálogos, com as educadoras e famílias. Não houve uma formalidade nas relações, mas sim uma seriedade e valor, exatamente pelo convívio diário.

3. INICIANDO O ANO LETIVO. NOVAS RELAÇÕES. NOVOS OLHARES. MUITO TRABALHO

A escola infantil é uma organização complexa, na qual ocorrem acontecimentos complexos. Essa é sua identidade irreduzível. (HOYUELOS, 2013, p.25)

Nossa escola está no bairro da Vila Mariana e temos duas unidades, uma para a educação infantil e uma para o ensino fundamental. A pesquisa foi feita na unidade da educação infantil onde atendemos crianças de 4 meses a 5 anos (Grupo 1 ao Grupo 5).

No início do ano, quando realizamos os encontros pedagógicos para repensarmos o ano letivo, nos preparamos para uma semana de acolhimento e adaptação para toda a comunidade escolar, pois acredito que há necessidade de acolher a todos.

Preparamos os espaços, as propostas e a rotina pedagógica sempre com muito respeito ao tempo, ou melhor, a não ter pressa. Não queremos pressa para criar vínculos!

Preparamos também o espaço para acolhimento às famílias. Temos um local com água, café e chá. Colocamos os familiares juntos para que possam trocar suas experiências, angústias e darem apoio uns aos outros. De tempo em tempo, alguém da coordenação ou eu, vou até eles e trocamos informações sobre os processos de cada criança.

Se a criança está chorando muito e pedindo pelo familiar, levamos a criança até ele e assim a criança vai construindo segurança e confiança no espaço, pois percebe que sua referência de apoio (familiar) está bem e no mesmo local que ele.

Partimos para os relatos dos casos observados, as intervenções e os resultados.

3.1 Úrsula

3.1.1 Úrsula, família e sua rotina. Quem é Úrsula? - Grupo 2

Chegou o dia de começar na escola.

Úrsula, 2 anos. Primeira vez na escola. Uma menina curiosa, falante, cheia de argumentos e olhinhos ávidos pela exploração. O horário contratado por sua família foi

das 13h às 18h. Em entrevista com a mãe, no momento da matrícula, a escolha desse período se deu pelo motivo da criança não conseguir acordar cedo.

Vinha de carro para a escola e quando a mãe a tirava da cadeirinha do carro, Úrsula já solicitava o colo da mãe. Ficava “agarrada” em seu pescoço. Eu observava esses comportamentos de Úrsula e de sua mãe, mas ainda era cedo para uma conversa. Muitas novidades, rotina diferentes, pessoas diferentes, mas isso já me chamava a atenção.

A mãe, sempre muito comunicativa e extrovertida, tentava chamar a atenção da filha com objetos e situações que estavam acontecendo naquele momento com as pessoas da escola e com as crianças. Utilizava-se de falas para demonstrar que estava tranquila com aquela situação e que imaginava que aquilo fosse acontecer. A todo o momento, a mãe justificava que a filha só ficava com ela, que mamava no peito ainda, aos 2 anos, e que isso era uma decisão dela, pois era seu o sonho de amamentar. Tentava de todas as formas convencer Úrsula que a escola era legal, que na casa delas não tinha “isso” ou “aquilo” (apontava para os objetos ou brinquedos).

Entravam, a mãe e Úrsula, na sala de aula ou nos espaços que o grupo estava e participavam das propostas. Os dias foram passando e Úrsula oscilava em suas repostas à chegada na escola. Quando o pai a trazia, chegava bem, entrava e participava das propostas. Quando era a mãe, quase sempre demorava mais e seguia um ritual de choro, risadas e braveza. Mesmo nos dias que a mãe conseguia se despedir, por volta das 15h/16h, Úrsula apresentava um cansaço grande e muita irritabilidade. Gerava conflitos com os amigos e o choro aparecia de uma forma muito potente.

Conversei com a educadora, por várias vezes e solicitei que utilizasse de estratégias diferenciadas como: mudança dos espaços, alternar propostas e recursos para tentar compreender o que poderia ocasionar aquele desconforto em Úrsula.

Foi quando a educadora começou sua pesquisa com a mãe e o pai sobre a rotina e hábitos familiares.

Eu, junto com a educadora, comecei um processo de observação diante da necessidade de compreender o comportamento da criança em questão e a relação com sua mãe, e pensar de que forma poderia auxiliar nessa adaptação na escola. Minha preocupação era com a Úrsula e com que registro ou memória ela teria da escola e das relações que nela existem.

3.1.2 Observações da Professora: Úrsula, suas relações e reações no grupo

Úrsula chega na escola todos os dias às 13h. Muito agarrada com a mãe, demora a se desvincular do colo e recusa-se até a olhar ao redor, para não ter que interagir com o grupo. Tento me aproximar de todas as formas, com diálogo, convites às brincadeiras, contar histórias, mas não obtenho sucesso, pois Úrsula parece querer entrar na mãe e a mãe, por sua vez, também não sabe como agir.

Ficam sentadas no chão da sala, Úrsula no colo da mãe e nada do que é proposto, nem os convites à brincadeira das crianças é aceito. A mãe demonstra muito incômodo por toda aquela situação, pois acredita que o melhor para a filha é o ambiente escolar e o convívio com as crianças.

Passados alguns dias, consegui conversar com a mãe, por meio de muito diálogo e afetividade, que era importante que ela não estivesse no mesmo espaço, pois a Úrsula não transferiria a confiança para mim e, desta forma, não criaríamos o vínculo de confiança e segurança. A mãe compreendeu e aceitou o desafio. Não foi nada fácil para ela, mas aos poucos Úrsula foi se permitindo ser tocada pelas novas oportunidades. Nesse momento, a diretora e a coordenadora ficavam dando atenção à mãe e acolhendo esse momento tão intenso. Com o passar dos dias, percebi que quando chegava por volta das 15h, Úrsula ficava muito irritada e por vezes demonstrava corporalmente suas angústias, batendo nos amigos ou gritando com todos. A irritação era tamanha que todo o progresso que estava tendo parecia se perder.

Mesmo com as tentativas em oportunizar um momento de descanso e soninho, montando uma caminha, Úrsula se recusava a descansar e demonstrava insegurança

com essa situação. Era como se ela não se sentisse segura com o espaço e nem com a situação diferenciada da rotina de casa.

O cansaço tomava conta de Úrsula, pois ela relutava com o sono e com a possibilidade de descanso e gerava uma instabilidade no humor, gerando conflitos com os amigos e adultos, assim como o choro aparecia de forma intensa.

Com essas situações, Úrsula não conseguia se relacionar com as crianças e tampouco com os adultos, dificultando os vínculos.

3.2 Retomando os diálogos

A professora me procurou para relatar suas observações e percepções e sugeriu um encontro com os pais, para tentarmos compreender quais seriam os possíveis motivos que geravam aquela situação e quais ajustes seriam necessários para que Úrsula ficasse bem e aproveitasse seu tempo na escola. Obtivemos os seguintes dados:

3.2.1 Relatos dos pais de Úrsula

É a primeira escola que Úrsula frequenta.

Até o presente momento, a criança só convivia com a mãe e familiares (adultos).

Úrsula mama no peito e acorda várias vezes à noite para mamar.

A mãe, profissional da área de comunicação, até o nascimento da filha, trabalhava em multinacional, porém parou de trabalhar para se dedicar a Úrsula.

O pai é médico e muito atuante na educação e cuidados da filha, porém em decorrência de sua carga de trabalho, tinha sua convivência reduzida com a filha.

A mãe teve problemas ginecológicos, endometriose e passou por várias cirurgias, o que suscitava a não possibilidade de ser mãe. Úrsula foi muito desejada por todos. Quando a mãe procurou a escola, existia um desconforto por parte do pai e da avó materna, com relação ao ingresso de Úrsula na escola, pois tinham um discurso que a

criança ainda era muito pequena e que a mãe “não teria” necessidade de colocar Úrsula na escola, devido a boa situação financeira da família e por ter saído de seu emprego.

A mãe manteve sua decisão do ingresso de Úrsula na escola e iniciamos a adaptação. Questionamos então a rotina de Úrsula em casa. Horário que dormia, que acordava, seus vínculos com crianças e adultos. Os dados foram os descritos abaixo, relatados pela mãe:

Úrsula acorda por volta de 9h/10h da manhã.

Ao sair da escola, dormia no carro após às 18h, acordando às 20h.

Tomava mamadeira, banho e despertava.

la dormir após às 23h/00h.

Acordava às 7h, tomava outra mamadeira e dormia até as 9h/10h.

Almoçava e ia para a escola. Não dormia à noite, que acordava várias vezes para mamar e a deixava exausta. Disse também que Úrsula era muito brava e que estava difícil colocar regras, pois Úrsula demonstrava resistência. A mãe relata ainda que Úrsula sempre foi uma criança que dormiu tarde (por volta de 22h30/23h) e acordava tarde. Durante as madrugadas, acordava de 2 a 6 vezes, isso dependia do período que estava vivendo.

Após o encontro com a família e o diálogo que construímos, para que pudéssemos juntos compreender quais pontos precisariam ser adequados em prol do bem estar de Úrsula e da família, o relato da mãe foi o que se segue:

Quando entrou na escola, não tivemos dúvidas de que o melhor período seria à tarde, já que o despertar dela era por volta das 9h/9h30. Mas, havia um grande porém, que todos diziam que com a rotina se ajustaria: a soneca da tarde. Ela fazia sua soneca das 14h às 16h e, com o ingresso na escola, essa soneca teria que ser postergada ou adiantada.

No começo tentamos despertá-la às 7h, (horário que ela tomava a mamadeira e depois seguia dormindo). Ela ficava irritada. Essa tentativa era para que a soneca fosse antecipada para a parte da manhã. Fazendo desta forma, conseguimos, algumas vezes, que ela fizesse a soneca às 10h30, mas sempre mamando no peito ou passeando no carrinho, e ainda assim demorava.

E, quando ela dormia nesse horário, nós tínhamos que acordá-la para não se atrasar (o que a deixava irritada novamente). Neste contexto ela comia mal no almoço.

Quando não tirava a soneca na parte da manhã, ela acordava às 9h/9h30, brincava, almoçava e ia para escola. Neste contexto, chegava à escola por volta das 13h/13h30, já muito cansada.

Quando buscávamos às 17h30, ela estava em completo esgotamento. A maioria das vezes dormia no carro, mas quando não conseguia, chorava sem parar, gritava, se debatia e não conseguia se acalmar.

Quando ela tirava a soneca após a escola, isso acontecia por volta das 18h e nós tínhamos que acordá-la entre 19h/19h30, pois ela nunca acordava sozinha. E, como já relatei algumas vezes, o fato de ser acordada a deixa extremamente irritada.

A escola percebeu todo o contexto e nos chamou para conversar. A princípio, a conversa era para falarmos de limites, contornos, como abordar melhor a nossa filha. Mas, conforme fomos conversando e explanando a rotina dela, foi sugerido que tentássemos alterar o horário dela de entrada para a parte da manhã. Como estávamos esgotados de passar por aquela rotina diária, e gostaríamos que ela aproveitasse mais, aceitamos imediatamente.

Com a orientação da escola, mudamos a rotina dela, horário de jantar, tomar banho e dormir.

A mudança foi extremamente positiva. Ela passou a ser uma criança muito mais participativa e começou a respeitar mais os combinados, segundo a professora. Além disso, a alimentação na escola melhorou muito. Hoje ela consegue ter fome sem ser influenciada pelo sono.

A rotina hoje é:

7h30 - despertar

8h-14h30 - escola

15h-17h - soneca

18h30 - jantar

21h - sono

Além da percepção da escola, nós também sentimos que em casa ela começou a ser mais calma e se sentir mais tranquila com essa mudança.

Com esse relato da mãe de Úrsula, respiro fundo e valido mais a importância das relações de afeto entre escola, família e criança. Vejamos as transformações do processo.

3.2.2 Transformações de todo o processo

Após o levantamento de toda a rotina da Úrsula, juntamente com a família, percebi que a rotina dela estava desregulada e seu comportamento na escola era reflexo dessa situação. Ela dormia tarde, acordava cedo e voltava a dormir, pois sentia muito cansaço. Seu sono não era regulado, deixando-a irritada no final da tarde.

Na tentativa de tentar organizar a rotina da Úrsula, sugeri que ela estudasse no período da manhã, pois meu objetivo com essa proposta foi que Úrsula pudesse criar o hábito de acordar, ir para a escola descansada e aproveitar seu momento com as

crianças e propostas. A família aceitou esse desafio. Digo desafio, pois para que isso ocorresse a família também teria que mudar seus hábitos, envolveria o empenho de todos.

Com o passar dos dias, percebi que Úrsula chegava na escola muito mais descansada e de bom humor. Começou a aceitar as brincadeiras com seus pares e a despedida da mãe, foi ficando cada vez mais tranquila. O comportamento da Úrsula teve mudanças significativas, pois ela passou a interagir muito mais com as outras crianças e pouco procurava os adultos, para brincar ou resolver seus conflitos.

Passou a se alimentar melhor, e seu aproveitamento do dia aumentou consideravelmente.

Como diz Tardos (2008, p. 51), em sua obra *Lóczy, educación infantil*:

[...] a criança é capaz de aprender de forma autônoma, porque realiza ações competentes, aprende a observar, a usar seu corpo de maneira econômica, aprende a aprender de forma competente. Porém, não pode ser competente se não está unida à pessoa adulta da qual, por sua vez, depende; se não tem uma relação profunda com essa pessoa, que lhe dê um sentimento de segurança, que é a base para um estado afetivo de bem-estar.

Com essa situação que vivenciei com Úrsula e sua família, pude aprender o quanto é importante a liberdade e transparência na relação escola, família e criança. O diálogo que permeou esse processo todo, fortaleceu nossas ações em prol de Úrsula, que tinha ações e reações, como resultado da rotina que estava estabelecida.

Na verdade, não havia uma rotina. Úrsula ditava as regras de sono, de alimentação, de pares em suas brincadeiras e, quando entrou na escola, se deparou com uma outra realidade e não conseguiu compreender qual era a forma de lidar com tudo isso.

A união de todos os profissionais da escola e da família propiciou que essa investigação sobre a rotina familiar, expectativas e criação de uma rede de apoio à família, fosse primordial e extremamente benéfica para a saúde física, emocional e

cognitiva de Úrsula. A escola, como uma fonte de saberes mútuos e de relações, propicia aprendizagem constante sobre o comportamento humano. São tantas situações que me sinto envolvida, que preciso me aprofundar nas relações, que sou eternamente grata a todos que cruzaram em minha vida e me fizeram aperfeiçoar meu olhar de mundo.

3.3 Uma nova situação acontece. Uma nova família e “Seu” Davi - Grupo 2

Davi é um garotinho de 2 anos e 4 meses, filho único com pais jovens, em torno de seus 25 a 30 anos. Aluno de uma professora recém formada, porém com uma delicadeza no olhar da infância. Sempre muito calma e cautelosa em suas ações, um dia me procurou para auxiliá-la com Davi.

Descreverei a rotina de Davi na escola e o que me levou a observá-la:

Davi estuda de manhã, período normal de 4 horas. Entra às 8h e sai às 12h. Almoça na escola.

Chega na escola todos os dias com seu pai, e quem vem buscá-lo é uma “tia”, assim a família nos apresentou.

A professora me conta que Davi é muito inquieto, o que é normal para uma criança de 2 anos e 4 meses, mas algo chama a sua atenção, pois o comportamento de Davi difere do grupo e, ela relata, parece que ele não compreende o que ela ou a auxiliar de desenvolvimento, que acompanha a turma junto com ela, dizem. Davi parece não ter conhecimento de seu corpo, derruba tudo, bate em tudo e fala palavras descontextualizadas da proposta que está sendo trabalhada.

Suas brincadeiras são corporais o tempo todo, joga no chão ou joga os brinquedos e ou materiais longe, como se não tivesse a consciência do que é aquele objeto e nem as consequências que a ação dele pode causar.

Quando os amigos o convocam para brincar, não consegue participar e também parece não compreender as relações sociais, como a vez do brinquedo, a hora de falar, o espaço físico que cada criança ocupa nas brincadeiras. Nos combinados do grupo, Davi parece não pertencer àquele grupo, agindo a seu modo e ao seu tempo.

No momento do lanche e do almoço, não consegue ficar sentado e não apresenta autonomia e nem curiosidade em alimentar-se sozinho. Não sabe utilizar os talheres e nem tem controle do copo para beber água ou suco. A partir do relato da professora, comecei minha observação de Davi, desde o momento da chegada na escola, durante as aulas e no momento da saída, com a “tia”.

Minhas inquietações começaram muito mais rápido do que eu mesma imaginava, pois logo no primeiro dia de observação, no momento da chegada de Davi na escola, com o pai, percebi que Davi também demonstrava não ter nenhuma conexão com ele:

Davi chegava quase que “pendurado” pela mão do pai e não de mãos dadas, como uma relação natural. Era como se Davi estivesse sendo segurado e não acompanhado pelo pai. Outras vezes chegava no colo, quase que dormindo.

A entrega de Davi para a professora era sempre com muita pressa. Quando Davi chegava ao encontro do grupo na sala de aula, por vezes, ele se recusava a ficar naquele espaço, demonstrando descontentamento com a situação.

A professora com muito carinho, chegava perto de Davi e dizia que ela entendia que ele queria ir para outro lugar e que só estavam esperando os amigos chegarem para poderem ir para o espaço livre. Na maioria das vezes, a reação de Davi era resmungar e pedir colo para a professora, só se acalmando nessa situação.

Em outras vezes, Davi saía correndo pelos corredores, sorrindo e olhando para trás, esperando que alguém o fosse buscar, como se quisesse ser encontrado, ser visto por alguém.

Comecei a pensar em várias estratégias, entre elas era: Será que em outro espaço Davi conseguiria compreender a proposta melhor e apresentaria interesse por algo?

Será que Davi ouve? Embora na entrevista com a família, o que antecede à matrícula, nada foi falado, nem colocado na ficha de saúde. Mesmo assim continuei pensando, será que a família percebeu que Davi por vezes parece não ouvir? Por que será que Davi, com 2 anos e 4 meses, parece não reconhecer que tem braços e pernas que lhes dão autonomia? O que angustia tanto Davi, que o deixa desconectado da escola e do grupo? Por que será que o pai tem esse comportamento com Davi, de muita pressa, parecendo querer livrar-se dele?

Comecei então a participar mais das propostas do grupo. Aparecia na sala ou nos espaços em que o grupo e Davi estavam, para observar as relações que estavam envolvidas. Outras perguntas surgiram: De que jeito a professora recebia as recusas de Davi? Qual a reação dela frente os confrontos de Davi com ela e com o grupo? Quais possibilidades ela trazia para que Davi se sentisse seguro no espaço e com ela? Por outro lado, me questionava, pois Davi nunca apresentou recusa na escola. Não teve uma adaptação difícil, tudo correu com naturalidade. O choro no início apareceu, mas como

forma de conhecer o espaço e os adultos que estarão nessa nova relação. Mais anotações no diário de campo...

Observei que era prática da professora preparar o ambiente para receber as crianças do grupo. Cada dia tinha um novo cenário exploratório e que as crianças chegavam fascinadas para desbravarem tudo o que estava exposto.

Os cantos eram compostos por materiais que as crianças podiam explorar e passar tempos em cada um deles. Tinha massinha de modelar e objetos para criação, panelinhas de alumínio, bonecas e bonecos, roupas e acessórios, jogos, argolas e pedras e tantos outros recursos, além do som ambiente que trazia um ar acolhedor.

As crianças demonstravam grande interesse e Davi também, porém seu interesse era em pegar os objetos e jogar longe ou dispensar o que estava na mão. Nada prendia sua atenção e nem a curiosidade investigativa natural das crianças dessa faixa etária.

Comecei a entender que aquela reação do Davi frente a tantas possibilidades, poderia ser uma certa agitação pelo desconhecido. Será que Davi brinca em casa com esses objetos? Será que ele investiga os espaços e os brinquedos em casa? Eram muitas perguntas e um limite grande que eu tinha, pois Davi sozinho não conseguiria me munir de elementos. Precisava de mais informações, tanto para compreender Davi, como auxiliar a professora que começava a demonstrar estar meio perdida com essa situação, devido sua inexperiência. Sugeri um encontro com a família. Participaram da reunião os pais, a professora e eu.

3.3.1 A pesquisa da vida de Davi se inicia com a entrevista da família

Descobrimos nessa reunião que a “tia” que vem buscá-lo diariamente também fora a babá da mãe. Uma babá que fez o papel de mãe para a mãe do Davi, como contado por sua mãe. Esta é da área de publicidade e tem hora para entrar no trabalho, mas não tem hora para sair. Diz trabalhar muito e chegar muito tarde em casa, mal conseguindo ficar com ele.

Durante o relato da mãe, sentia uma angústia muito grande por essa situação, pois me identifiquei com o desamparo de Davi. Sentia que Davi não era visto como pessoa, que era colocado como empecilho e um problema na rotina da mãe. Quando perguntei para a mãe sobre sua relação com a mãe dela, para poder entender qual referência ela

tinha de mãe, me relatou uma relação distante, não conseguindo demonstrar afetividade pela avó do Davi, no caso sua mãe, e encerrou o assunto.

O pai de Davi trabalha em casa, dividindo-se entre seus trabalhos e Davi. Diz não conseguir dar muita atenção ao filho pois tem muito trabalho, e que Davi fica com a babá/tia. Tanto o pai como a mãe descrevem Davi como agitado, que não consegue parar um minuto e nem ficar quieto. Que nos finais de semana, “suga” toda a energia dos pais e, então, começo a compreender porque parece que eles querem se livrar do filho ao chegarem na escola.

Nesse momento começo a compreender o comportamento de Davi e a necessidade de sair correndo para ver se alguém vai ao encontro dele. Ele é uma criança no meio de adultos, que não é visto com seus potenciais, apenas como alguém que precisa de cuidados. Não tem exploração e investigação em sua rotina. Voltando aos relatos dos pais de Davi:

Em relação à alimentação e refeições, Davi só consegue comer em casa se estiver na frente da televisão, e tem que ser o que gosta. É muito seletivo com os alimentos.(entrevista pais Davi).

A Professora, que acompanha o almoço de Davi, pergunta para os pais se eles oferecem alimentos diferentes do que o filho gosta, como forma de apresentar novos sabores e texturas, pois na escola Davi tem se recusado a comer. Aceita somente o arroz.

Os pais relatam que dão ao Davi apenas o que ele gosta, pois preferem que ele coma e, se ele não come, suplementam com mamadeira. Relataram também que Davi dorme na cama dos pais, pois se recusa a dormir na própria cama. Chamou minha atenção o discurso dos pais em relação a autonomia do Davi. Disseram que Davi não consegue fazer nada sozinho, que precisa sempre de ajuda, para concluir qualquer ação, pois é muito agitado e estabonado.

Após esse encontro inicial para entendermos um pouquinho sobre o comportamento do Davi na escola, pude perceber que era o mesmo comportamento que ele vinha apresentando na escola, ou seja, agitado, pouca autonomia e pouco diálogo.

Então penso: Como uma criança pode ter autonomia se todos fazem tudo por ele? Como Davi teria consciência corporal e espacial, se não é reconhecido como pessoa? Não é tomado como sujeito?

Um longo trabalho iniciava ali para que pudesse ajudar Davi em seu desenvolvimento.

3.3.2 Um dia de cada vez e cada vez mais

Com os relatos dos pais e da professora, percebi que o comportamento de Davi era reflexo da falta de investimento pessoal. Davi não se reconhecia como indivíduo e, sendo assim, não tinha noção de suas ações e tampouco de seus pares e dos adultos que o acompanhavam, já que, até Davi entrar na escola, as pessoas com que ele convivia faziam tudo por e para ele.

As atitudes que a família tinha com Davi eram completamente opostas ao que acreditamos ser uma educação libertadora e autônoma. Partimos do pressuposto de que a criança aprende fazendo, errando e acertando, no seu ritmo e a seu tempo. Trabalhamos com a construção da autonomia da criança, com suas potencialidades e dificuldades.

A família de Davi não tinha essa consciência, então meu trabalho foi começar a trabalhar com a família, conscientizando-a do que é autonomia na infância e o reconhecimento de Davi como um indivíduo.

Sei que há questões muito mais profundas do que a visão da família sobre o Davi, porém eu como educadora, e pelo respeito à criança, não poderia apenas solicitar orientação psicológica aos pais, pois acredito que a escola seja uma peça fundamental enquanto função terapêutica para a criança, já que boa parte de seu dia e de sua vida se passa na escola.

Como no início do ano fazemos os encontros com as famílias durante a adaptação e as entrevistas, onde apresentamos a visão de infância que a escola tem, reforcei com a família sobre essa visão, sobre o respeito ao seu potencial e suas competências e

apresentei em detalhes a proposta pedagógica da escola, com intuito de mostrar que as ações, da escola e da família, não podem colidir, e sim devem corroborar uma com a outra. Foi nesse encontro que percebemos a importância do momento de acolhimento e adaptação, porém a família não participou, quem fez a adaptação foi a tia/babá de Davi.

Propus algumas ações e condutas em casa, para que Davi desenvolvesse maior autonomia, como almoçar sentado à mesa, com seu talher na mão e o adulto auxiliando, mas permitindo-o comer sozinho. Solicitei que Davi tivesse brinquedos não estruturados, como caixas de papelão, sucatas, riscadores (lápiz, canetinhas, etc.), para que entrasse em contato em casa também, com o universo da escola. Meu objetivo aqui foi encurtar a distância que parecia existir entre Davi e a escola.

Indiquei que seria muito importante e enriquecedor que Davi ficasse, em alguns dias, um período maior na escola, para que pudesse conviver com outras crianças e criasse um contorno em seu corpo. e pudesse vir a conter certos comportamentos, desenvolvendo continência emocional e física. Num primeiro momento a família ficou impactada com minhas orientações, pois demonstraram não saber realmente como fazer, porém estavam dispostos a tentar.

Os dias seguiram, meu vínculo e da professora com a família foi estreitado e as ações e mudanças foram sendo trabalhadas. Davi começou a ficar mais tempo na escola, por dois dias, experienciando novas possibilidades e criando novas relações. O relato a seguir é da professora, em suas observações de todo o processo que envolveu Davi:

Foi de grande importância acolher a família do Davi e compreender as estruturas da rotina, para entendermos o comportamento dele na escola. Identificamos junto à família, que a rotina não estabelecida, estava ocasionando uma confusão mental e comportamental no Davi. Buscamos junto com os pais, modificar por alguns dias os hábitos de Davi, para que ele tivesse uma rotina mais tranquila. Após os ajustes feitos com a família, o processo de escuta e observação começou a criar um contorno mais claro. Identifiquei que o Davi, por não ter uma fala adquirida e clara, nos mostrava em suas ações com o corpo, suas potencialidades e mudamos nosso comportamento com ele também. Ao invés de pontuarmos ao Davi quando fazia algo de inadequado, nós (eu e a auxiliar da sala) começamos a trabalhar essas potências, por meio

de elogios, colocando propostas que o incentivassem e convidando os colegas da sala a participarem das propostas junto com ele.

Esse investimento no potencial da criança é o nosso objetivo enquanto educadoras. Acreditamos que é dessa forma que se constrói não só os vínculos de segurança e empatia, mas sem dúvida nenhuma, que esse investimento seja a maior e mais valiosa ferramenta na educação e evolução humana.

No decorrer dos dias, fomos percebendo a felicidade de Davi no espaço escolar, seu comportamento e suas ações com o grupo mudou radicalmente, interagindo mais e se dedicando nos cenários de aprendizagem. Aos poucos Davi foi conquistando seu espaço e sua autonomia.

No final do ano, Davi já tinha uma fala mais estabelecida, comunicando suas necessidades, o que permitiu agregar em sua interação com toda escola.

Mais uma vez afirmo a importância das relação entre a escola e a família em prol das crianças, pois se não fosse toda a ação diária entre diálogos, orientações e trocas de opiniões e possibilidades, certamente Davi não seria respeitado em suas necessidades.

3.4 O processo de Davi

Há um certo limite da escola em relação ao que acontece nas famílias, mas não posso deixar, enquanto educadora que sou, de me abster de mostrar para as famílias minhas observações e todo o meu estudo sobre infância. Seria um desrespeito enorme às crianças com as quais convivo.

Como disse anteriormente, a família do Davi tem muitas questões a serem trabalhadas. Questões de cunho emocional que eu não devo e nem quero entrar, mas as minhas observações e orientações sobre a conduta com Davi, as sugestões de adequação de rotina dadas por mim e pela professora, só agregaram, e Davi deu um salto em seu desenvolvimento.

Como a professora relatou, Davi começou a conviver com seus pares de forma mais autônoma e a reconhecer-se como integrante do grupo. Atualmente, após essas estratégias, podemos dizer que ele começou a pertencer ao grupo. Digo isso, pois Davi não chega mais na escola sendo puxado pelo pai. Ele vem de mãos dadas ou correndo na frente do pai e chega feliz, procurando pelos seus amigos e professora.

Participa mais das propostas e aceita ser convocado a participar das mesmas, mesmo que seu tempo de concentração seja muito menor que das outras crianças do grupo. Davi demonstra maior interesse em estar perto de seus pares, mesmo que por vezes pareça não os perceber. Acredito que todos esses movimentos sejam avanços significativos, embora sutis, que ocorreram após o trabalho da professora em agregar Davi na rotina da escola, respeitando seu processo de desbravar o mundo, assim como a união da família com a escola.

Muitas dúvidas sobre Davi ainda me rodeiam. Tenho certeza que há algo muito maior do que apenas a rotina e conduta familiar, mas sigo com minhas observações e com o olhar para as relações estreitas entre escola, família e criança.

Acredito, como diz Morin (1988, p. 112) “que cada parte tem sua singularidade, mas contém a organização do todo, e é capaz de regenerar o todo”

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção da pesquisa, desde o início, não era fazer uma avaliação quantitativa e sim, construir junto ao leitor, uma narrativa entre a teoria, realidade e prática e compartilhar elementos importantes, entre as relações que envolvem as crianças bem pequenas, no momento do ingresso na escola e que muitas vezes, não são percebidas, gerando novos conflitos entre a escola e os adultos que acompanham a criança nesse processo.

Meu desejo foi trazer informações sobre o que acontece na escola e como eu, enquanto profissional responsável pela direção de uma instituição de ensino e ao mesmo tempo pesquisadora da infância, poderia contribuir na orientação das famílias e profissionais da educação.

Não há como falar de crianças sem pensar nos adultos que as cercam. Não há como falar da relação entre educadores, cuidadores e profissionais que atuam na escola de educação infantil e famílias, sem avaliar todos os processos existentes, na construção dessa relação que nasce a partir das crianças.

A relação da escola representada pelos profissionais que atuam diretamente com as crianças, que são professores e cuidadores, assim como os profissionais que atuam indiretamente com as crianças, como coordenadores e diretores, mas que exercem papel de suporte aos educadores e famílias, e as famílias, só é constituída por meio do diálogo, respeito mútuo, e consciência dos papéis que cada um exerce e a transparência nas ações.

Apesar de todos os esforços dos educadores e cuidadores em interagir com as famílias na rotina diária e em realizar um bom trabalho com as crianças, haverá sempre

uma lacuna se não houver uma sensibilidade e pesquisa mais profunda sobre a história daquela família, sobre o processo anterior à chegada da criança na escola e isso só será preenchido se houver diálogo e entrega.

A observação dos comportamentos das famílias, a forma que carregam seus bebês, o jeito que entregam as crianças para as educadoras ou cuidadoras, os pedidos sobre a forma como gostariam que fossem feitos os cuidados, denotam a complexidade que evolui essa relação e valida a necessidade de se conhecer a cultura familiar e rotina a que estão inseridas.

Todo esse processo de análise, observação e diálogo, tem como único objetivo o bem estar da criança, que é totalmente dependente dos adultos que a cercam, e resume-se em respeitar o direito dela em sentir-se segura num ambiente acolhedor e passível de desenvolvimento humano.

Em resumo, acredito que para compreender a criança é necessário o aprofundamento no conhecimento da cultura família e assim, desenvolver os micros processos educativos que envolvem essas relações.

REFERÊNCIAS

- CHINALLY, Myriam. Donald Winnicott e a interação entre o bebê e seu meio ambiente. **Revista Educação**. Edição 237, mar 2017.
- DIDONET, Vital. **Creche: a que veio... para onde vai...** In DIDONET, Vital (Org). Em aberto – educação infantil: a creche, um bom espaço. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**, v. 18, n.73, Brasília, p.11 – 27, 2001.
- FRIEDMANN, Adriana. **Infâncias sem fronteiras**: interlocução entre história, educação e outras áreas de conhecimento. São Paulo, 2020. Disponível em: shorturl.at/mENS9. Acesso em: 08 jan 2021
- HOYUELOS, Alfredo; RIERA, Maria Antonia. **Complexidade e relações na educação infantil**. Editora Phorte, 2019.
- TARDOS, Anna. Autonomia y/o dependência. Em FALK, Judit (Org.). **Lóczy, educacion infantil**. Barcelona: Octaedro, 2008. p. 59-68.

OBRAS COMPLEMENTARES

Centro de Referências em Educação Integral. **Educação integral nas infâncias:** pressupostos e práticas para o desenvolvimento e aprendizagem de crianças de 0 a 12 anos. p. 10. Maio de 2017. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/especiais/escola-infancia/wp-content/uploads/2017/07/ei-nas-infancias.pdf>.

FRIEDMANN, Adriana. **Linguagem e culturas infantis**. São Paulo: Editora Cortez, 2013. MARANHÃO, Damaris Gomes; SARTI, Cynthia Andersen. Creche e famílias: uma parceria necessária. **Cadernos de Pesquisa**, v.38, n.133, p.171-194, jan abr. 2008. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/cp/v38n133/a08v38n133.pdf>.

SILVA, Maria Cecília Pereira da. **A paixão por formar:** da psicanálise à educação. Editora Artmed, 1994.

VERCELLI, Ligia de Carvalho Aboes. **O professor da educação infantil:** a importância de sua postura para o desenvolvimento emocional da criança pequena. Centro de Estudos Psicanalíticos. São Paulo, 2014.

WINNICOTT, Donald W. **A criança e seu mundo**. Rio de Janeiro. Editora LTC, 1982.

WINNICOTT, Donald W. **Tudo começa em casa**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1996.

WINNICOTT, Donald W. **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.