DO CHORO AO VÍNCULO: O ACOLHIMENTO NO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Joyce Barbosa Silva [1]
Prof. Me. Diêgo de Lima Santos Silva [2]
Sara Jane Nascimento de Moura [3]
Profa. Dra. Paula Almeida de Castro [4]

INTRODUÇÃO

A inserção da criança na Educação Infantil representa uma transição significativa, pois marca, muitas vezes, o primeiro afastamento prolongado do convívio familiar e o ingresso em um ambiente coletivo, com novos espaços, tempos, pessoas e formas de interação. Para crianças pequenas, especialmente entre um e dois anos e meio, essa mudança pode ocasionar sentimentos de insegurança, medo, ansiedade e estranhamento, que se manifestam de diferentes maneiras, entre elas o choro, a busca pelo colo dos responsáveis e a resistência em permanecer na instituição.

O choro, nesse contexto, não deve ser compreendido simplesmente como comportamento a ser interrompido. Ele pode constituir uma forma legítima de comunicação, por meio da qual a criança expressa desconforto, necessidade de proximidade, cansaço ou dificuldade diante de uma situação desconhecida. Acolher significa reconhecer essas manifestações, oferecer presença e escuta sensível e construir, gradualmente, condições para que a criança estabeleça novas referências de segurança.

O processo também envolve as famílias, que podem vivenciar apreensão, culpa e dúvidas ao deixar os filhos sob os cuidados de outras pessoas. Por isso, a adaptação não diz respeito exclusivamente à criança: exige diálogo entre família e instituição, confiança no trabalho pedagógico e organização de práticas que respeitem os tempos individuais. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil destaca que o ingresso na instituição pode provocar ansiedade nas crianças, familiares e educadores, demandando preparação e acolhimento cuidadoso (BRASIL, 1998).

A Base Nacional Comum Curricular compreende as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil e reconhece a criança como sujeito ativo, que aprende e se desenvolve nas experiências cotidianas (BRASIL, 2017). Nessa direção, o acolhimento precisa estar presente na organização do espaço, na rotina, nas relações e nas propostas pedagógicas, e não restrito aos primeiros dias de frequência.

Este trabalho tem como objeto o processo de inserção e acolhimento de crianças de um a dois anos e meio na Educação Infantil. O objetivo geral é analisar as práticas pedagógicas de acolhimento e os desafios do período de adaptação em uma turma multietária. Especificamente, busca-se refletir sobre as manifestações das crianças no início da frequência escolar, descrever estratégias pedagógicas utilizadas para favorecer a construção de vínculos e compreender a importância da relação entre escola e família nesse processo.

A discussão parte da compreensão de que a adaptação é um processo gradual e relacional. Assim, o foco não está na eliminação imediata do choro, mas na construção progressiva de confiança, pertencimento e participação. Para isso, apresenta-se um relato de experiência desenvolvido em uma instituição privada da cidade de Campina Grande, Paraíba, articulando observações do cotidiano às discussões sobre Educação Infantil, afetividade, brincadeira e desenvolvimento.

METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza descritiva e reflexiva, organizada como relato de experiência. O recorte apresentado corresponde à vivência da autora durante o acompanhamento do processo de adaptação de uma turma multietária de Educação Infantil, em uma instituição privada localizada no município de Campina Grande, Paraíba. A turma era composta por crianças com idades aproximadas entre um e dois anos e meio, reunindo diferentes momentos de desenvolvimento, comunicação, autonomia e interação.

A construção do relato fundamentou-se na observação participante do cotidiano, nos registros realizados em diário de campo e na análise do planejamento pedagógico e das propostas desenvolvidas com o grupo. Foram consideradas situações relacionadas à chegada e à separação dos responsáveis, às manifestações emocionais, às interações entre crianças e educadores, à exploração dos espaços e à participação nas atividades da rotina. Também foram observadas as estratégias mobilizadas pela equipe para responder às necessidades individuais e coletivas.

A análise foi organizada em eixos que emergiram da experiência: manifestações e desafios no início da adaptação; estratégias pedagógicas de acolhimento; evolução da participação e construção de vínculos; e reflexões sobre a prática docente. Por se tratar de um relato situado, as observações não pretendem estabelecer generalizações sobre todas as crianças ou instituições, mas compartilhar reflexões contextualizadas sobre uma experiência.

As situações são apresentadas de modo descritivo, sem identificação nominal das crianças e de suas famílias. As imagens do trabalho monográfico não foram reproduzidas nesta versão, pois o modelo do evento orienta que o direito de uso de imagens seja observado.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e deve assegurar experiências que considerem a criança em sua integralidade. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 – reconhecem a educação como direito e situam a Educação Infantil como etapa voltada ao desenvolvimento integral da criança. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reforçam a centralidade das interações e da brincadeira na organização das práticas educativas (BRASIL, 2009).

No processo de entrada na instituição, a criança precisa construir familiaridade com pessoas, espaços, objetos e acontecimentos que ainda não fazem parte de sua experiência cotidiana. Rapoport e Piccinini (2001) discutem o ingresso na Educação Infantil como uma situação que envolve a criança, a família e a instituição, exigindo atenção às relações estabelecidas nesse momento. Bhering e De Nez (2002) também destacam a importância de considerar as perspectivas desses diferentes sujeitos na adaptação à escola.

A construção de vínculos afetivos é elemento relevante para que a criança se sinta segura para explorar o ambiente e participar das experiências. A perspectiva do apego, discutida por Bowlby (2002), permite compreender a busca por proximidade e proteção como parte das relações que oferecem segurança. No contexto educativo, isso reforça a importância de adultos disponíveis, responsivos e atentos às formas pelas quais cada criança comunica suas necessidades.

As contribuições de Vygotsky (1991) ajudam a compreender que o desenvolvimento se constitui nas relações sociais e nas experiências mediadas. As brincadeiras e interações não são apenas momentos acessórios da rotina: possibilitam exploração, imitação, comunicação e construção de significados. A BNCC (BRASIL, 2017), ao valorizar os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, oferece referências para planejar experiências que acolham as crianças em suas diferentes formas de participação.

Desse modo, o acolhimento articula dimensões afetivas, sociais e pedagógicas. A organização de uma rotina reconhecível, a escuta das famílias, a oferta de experiências lúdicas e a flexibilidade do planejamento podem favorecer a construção de um ambiente no qual a criança encontre referências estáveis sem que suas singularidades sejam desconsideradas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O INÍCIO DA ADAPTAÇÃO E OS DESAFIOS DA TURMA MULTIETÁRIA

Nos primeiros dias, a chegada à instituição foi marcada por diferentes reações. Algumas crianças choravam intensamente no momento da separação dos responsáveis, buscavam colo ou demonstravam resistência em permanecer na sala. Outras observavam o espaço com cautela, permaneciam próximas aos adultos ou apresentavam maior disponibilidade para explorar os materiais. As manifestações não eram homogêneas: variavam conforme as características de cada criança, suas experiências anteriores, o modo como ocorria a despedida e as condições emocionais daquele dia.

A equipe procurava acolher as crianças sem estabelecer um tempo único para a adaptação. A presença do adulto, o contato próximo e a observação das respostas individuais eram importantes para identificar o que poderia favorecer a tranquilidade de cada uma. Em alguns momentos, a criança aceitava aproximar-se de uma proposta lúdica; em outros, necessitava prioritariamente de colo, companhia ou de um tempo maior para observar antes de participar. Essa diversidade reforçou que a adaptação não poderia ser conduzida por uma sequência rígida e igual para todo o grupo.

A composição multietária acrescentava desafios ao cotidiano. Crianças mais novas frequentemente necessitavam de maior apoio físico, supervisão e mediação para explorar materiais, enquanto as mais velhas demonstravam, em algumas situações, maior autonomia e compreensão das propostas. A organização do trabalho precisava considerar ritmos distintos, sem transformar a diferença de idade em hierarquia de participação. Ao mesmo tempo, a convivência possibilitava observação, imitação e pequenas atitudes de cuidado entre os pares.

Outro desafio dizia respeito à organização da rotina diante de demandas simultâneas. Enquanto uma criança precisava de acolhimento individual, outras desejavam explorar o ambiente ou participar de uma atividade. A atuação conjunta da professora regente, da auxiliar, da coordenação e da equipe de apoio contribuiu para distribuir a atenção e construir respostas possíveis às situações que surgiam. A experiência evidenciou que o acolhimento não depende de uma única ação isolada, mas de uma postura coletiva e de planejamento flexível.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DE ACOLHIMENTO

Diante dos desafios iniciais, o planejamento priorizou propostas capazes de despertar curiosidade, proporcionar experiências prazerosas e favorecer a aproximação gradual com o ambiente escolar. Entre as estratégias utilizadas destacaram-se a musicalização, a contação de histórias, as atividades sensoriais, as brincadeiras livres e o respeito aos objetos de apego. A

variedade de propostas permitia que as crianças encontrassem diferentes possibilidades de envolvimento, de acordo com seus interesses e necessidades.

A roda de conversa, realizada geralmente no espaço dos tatames, constituía um momento recorrente de encontro do grupo. Nela eram desenvolvidas atividades de musicalização, histórias, jogos e brincadeiras mediadas. A canção “Olá, bom dia!”, utilizada na chamada, permitia que cada criança fosse nomeada e reconhecida no coletivo, contribuindo para o sentimento de pertencimento. Outras músicas, como “Seu Lobato tinha um sítio” e “O jacaré foi passear na lagoa”, mobilizavam gestos, movimentos, palmas e vocalizações. Algumas crianças participavam ativamente; outras observavam até se sentirem confortáveis para se aproximar.

A utilização de instrumentos, como pandeiro, pandeirola, violão e ukulele, além de fantoches e de uma caixa musical com fichas de canções, ampliava o interesse pelas atividades. Em diferentes ocasiões, crianças que inicialmente demonstravam choro ou insegurança se tranquilizavam ao ouvir as músicas ou observar os instrumentos. A musicalização, portanto, funcionava como experiência coletiva de expressão e interação, mas também como possibilidade de acolhimento.

A contação de histórias também foi mobilizada como forma de aproximar as crianças de situações relacionadas à entrada na escola. Entre os livros utilizados esteve Bibi vai para a escola, de Alejandro Rosas, cuja narrativa apresenta sentimentos associados ao primeiro dia escolar. Durante a leitura, a professora fazia perguntas simples e convidava as crianças a participar por meio da fala, de gestos e de expressões. Após a história, foi proposta uma atividade de pintura livre a partir da representação da personagem, permitindo que as crianças estabelecessem relações entre a narrativa e a experiência vivida.

As propostas com massinha de modelar favoreceram a exploração tátil, a coordenação motora fina, a imaginação e as brincadeiras de faz de conta. As crianças apertavam, rasgavam e modelavam o material, utilizando objetos como cortadores, pratos, colheres e panelinhas. Em algumas situações, reproduziam ações realizadas pelos adultos ou pelos colegas, como fingir preparar e oferecer alimentos. A participação do educador na brincadeira ampliava as possibilidades de interação e de construção compartilhada de significados.

As atividades com água eram organizadas no parque, com bacias e materiais variados, como esponjas, peneiras, tampas e brinquedos. As crianças podiam transferir água entre recipientes, apertar esponjas e explorar diferentes sensações. Observou-se que essas propostas despertavam interesse e, em algumas situações, contribuíam para que crianças inicialmente inquietas se envolvessem de maneira mais tranquila e concentrada. As crianças mais novas

exploravam frequentemente a água pelo contato direto das mãos, enquanto as mais velhas realizavam com maior autonomia algumas ações de transferência e manipulação.

Também foram realizadas experiências com tinta em diferentes suportes, incluindo papel e superfícies verticais, utilizando pincéis, mãos e pés. O contato com cores e texturas despertava curiosidade, embora algumas crianças inicialmente demonstrassem hesitação. Ao observar os colegas e receber incentivo dos educadores, muitas passavam gradualmente a experimentar os materiais. Considerando a faixa etária, a supervisão precisava ser constante, com atenção especial ao comportamento de levar materiais à boca e à utilização de produtos adequados e atóxicos.

Outro recurso importante foi o respeito aos objetos de apego, como chupetas, paninhos, fraldas, bichos de pelúcia e pequenos brinquedos trazidos de casa. Esses objetos eram compreendidos como referências de familiaridade e podiam permanecer com a criança quando ela demonstrava necessidade. Quando a criança espontaneamente os deixava, os educadores os guardavam para evitar perdas; caso voltasse a procurá-los, eram novamente oferecidos. O manejo acontecia de forma gradual e sensível, sem retirar abruptamente um recurso que contribuía para a segurança emocional.

As produções das crianças eram organizadas em portfólios individuais e, em algumas ocasiões, em trabalhos coletivos. Essa documentação valorizava as experiências vividas e permitia reconhecer diferentes formas de participação. De maneira geral, não havia uma estratégia única capaz de acolher todas as crianças: algumas respondiam melhor à música, outras às experiências sensoriais, enquanto outras necessitavam sobretudo de proximidade física e atenção individualizada. A diversidade de propostas foi importante justamente por reconhecer essa pluralidade.

EVOLUÇÃO, VÍNCULOS E RELAÇÃO COM AS FAMÍLIAS

Ao longo das semanas, foram observadas mudanças na relação das crianças com a escola. Nos primeiros dias, o choro aparecia sobretudo no momento da separação dos responsáveis. Com o passar do tempo, algumas crianças passaram a compreender que os familiares retornariam para buscá-las e começaram a se envolver com maior tranquilidade nas atividades. O tempo necessário para se acalmar variava: algumas respondiam rapidamente ao acolhimento ou a uma proposta lúdica, enquanto outras precisavam de um período maior e de estratégias específicas.

Em uma situação observada, uma criança demonstrava maior tranquilidade quando podia sair da sala e realizar pequenos passeios pelos espaços da instituição. Sempre que

possível, a equipe utilizava essa possibilidade, sem deixar de oferecer alternativas dentro da própria sala quando a dinâmica da turma não permitia a saída. A situação mostrou a importância de observar o que fazia sentido para cada criança e de ajustar a intervenção às condições concretas do cotidiano.

Em aproximadamente um mês, a maior parte da turma demonstrava maior familiaridade com a rotina. Algumas crianças ainda choravam na chegada, o que não significava necessariamente ausência de adaptação. Em contrapartida, passaram a demonstrar interesse pelas propostas, interagir com os colegas e, em alguns momentos, chorar quando chegava a hora de ir embora. A equipe compreendia essas mudanças como indícios de que o espaço escolar começava a ser reconhecido como lugar de convivência e de relações significativas.

Os vínculos com os educadores também se tornaram mais evidentes. As crianças procuravam determinados profissionais para pedir colo, mostrar produções, solicitar ajuda ou simplesmente permanecer próximas. Gradualmente, crianças que antes ficavam retraídas passaram a participar de brincadeiras coletivas e a explorar os espaços com maior autonomia. A rotina previsível – com roda de conversa, lanche, parque, banho e outros momentos cotidianos – oferecia referências que ajudavam as crianças a antecipar acontecimentos e a compreender a sequência do dia.

Em algumas segundas-feiras, após o final de semana, parte das crianças voltava a apresentar resistência na separação dos responsáveis. Essa reação era geralmente temporária e diminuía ao longo do dia. A observação reforçou que a adaptação não segue uma linha contínua e que a criança pode necessitar de acolhimento renovado diante de mudanças na rotina. Assim, o principal indicador de adaptação não foi a ausência completa de choro, mas a ampliação da confiança, da participação, das interações e da possibilidade de buscar apoio nos adultos.

A parceria com as famílias foi igualmente importante. O diálogo permitia conhecer hábitos, preferências e informações sobre o bem-estar da criança, além de compartilhar como transcorria sua permanência na instituição. Quando os responsáveis demonstravam confiança no trabalho pedagógico, percebia-se maior tranquilidade no processo; situações de insegurança exigiam escuta, orientação e comunicação cuidadosa. A escola, portanto, precisava acolher também os sentimentos das famílias, reconhecendo que a separação envolve todos os sujeitos.

Esses achados dialogam com Bhering e De Nez (2002) e Rapoport e Piccinini (2001), ao compreenderem a adaptação como processo que envolve criança, família e instituição. Também se aproximam da perspectiva de Vygotsky (1991), pois as interações e a mediação dos adultos e dos pares participam da construção de novas aprendizagens e formas de participação.

A experiência indicou que o vínculo não é resultado de uma atividade isolada, mas se constitui no cotidiano, por meio da presença, da previsibilidade, da escuta e do respeito.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A experiência permitiu compreender que o acolhimento emocional ocupa lugar central no trabalho pedagógico com crianças pequenas. Em momentos de maior demanda, a realização de atividades planejadas precisa ceder espaço à escuta e à atenção individualizada. Isso não significa abandonar a intencionalidade pedagógica, mas reconhecer que cuidar e educar são dimensões indissociáveis e que a construção de segurança é condição importante para a participação da criança.

O choro passou a ser observado como uma forma de expressão que exige interpretação cuidadosa, e não como algo que deve ser silenciado rapidamente. A postura do educador envolve reconhecer sinais, oferecer conforto, observar preferências e construir possibilidades para que a criança amplie gradualmente sua autonomia. A experiência também evidenciou a importância do trabalho em equipe, pois a troca de informações entre professora, auxiliar, coordenação e profissionais de apoio contribuiu para respostas mais coerentes às necessidades do grupo.

A turma multietária trouxe possibilidades de aprendizagem pela observação e imitação, mas também exigiu atenção às diferenças de desenvolvimento e aos níveis de autonomia. O planejamento precisou prever materiais seguros, supervisão constante e formas variadas de participação. Nesse sentido, a flexibilidade não representa ausência de planejamento; ao contrário, depende de observação sistemática e da capacidade de reorganizar as propostas conforme as respostas das crianças.

Por fim, a vivência contribuiu para a formação profissional da autora ao ampliar a compreensão sobre a complexidade do cotidiano da Educação Infantil. O estudo teórico ofereceu referências para interpretar as situações, enquanto a experiência prática evidenciou que cada criança apresenta um percurso próprio. A docência nessa etapa exige sensibilidade, empatia, disponibilidade e compromisso ético com o bem-estar e com as singularidades infantis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato teve como objetivo analisar o processo de adaptação escolar na Educação Infantil, considerando os desafios e as estratégias pedagógicas de acolhimento em uma turma multietária de crianças de um a dois anos e meio, em uma instituição privada de Campina Grande-PB. A experiência permitiu compreender que a entrada na escola é uma transição

gradual, atravessada por manifestações emocionais das crianças e por expectativas e inseguranças das famílias.

As observações indicaram que práticas baseadas na afetividade, na escuta e na valorização das interações contribuem para tornar esse processo mais acolhedor. Musicalização, contação de histórias, experiências sensoriais, brincadeiras, objetos de apego e organização de uma rotina reconhecível constituíram recursos relevantes. Entretanto, não se identificou uma estratégia universal: a resposta de cada criança variava, exigindo observação e flexibilidade por parte dos educadores.

Também se destacou a importância da relação entre escola e família e do trabalho coletivo da equipe pedagógica. A confiança, a comunicação e o compartilhamento de informações favoreceram a construção de referências de segurança. A evolução observada não se expressou apenas pela redução do choro, mas pela ampliação da participação, das interações, da exploração dos espaços e da procura espontânea pelos educadores.

Conclui-se que a adaptação deve ser entendida como processo contínuo de construção de vínculos, confiança e pertencimento, e não como etapa breve em que se espera que todas as crianças se ajustem ao mesmo ritmo. O acolhimento constitui uma postura ética e pedagógica que reconhece a criança como sujeito de direitos, respeita suas emoções e considera suas singularidades. Por se tratar de relato situado, os resultados se referem à experiência descrita; estudos futuros podem aprofundar as estratégias de acolhimento em diferentes contextos institucionais e o papel da participação familiar nesse percurso.

REFERÊNCIAS

BHERING, Eliane; DE NEZ, Egeslaine. Adaptação e entrada na creche: perspectivas da criança, da família e da instituição. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 69-97, 2002.

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

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

RAPOPORT, Andrea; PICCININI, Cesar Augusto. O ingresso da criança na educação infantil: algumas reflexões. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 113-132, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.